



UNIVERSIDADE DO VALE DO TAQUARI
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*

MESTRADO EM ENSINO

**PROJETO INTEGRADOR EM TEMPOS FLUÍDOS: UMA PROPOSTA
PEDAGÓGICA PARA UM CURSO DE DIREITO**

Camila de Bortoli Rossatto Riedlinger

Lajeado, dezembro de 2020

Camila de Bortoli Rossatto Riedlinger

PROJETO INTEGRADOR EM TEMPOS FLUÍDOS: UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA UM CURSO DE DIREITO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação, Mestrado em Ensino da Universidade Vale do Taquari - Univates, como parte da exigência para a obtenção do grau de Mestre em Ensino na linha de pesquisa ciência, sociedade e ensino.

Orientadora: Dra. Ieda Maria Giongo

Lajeado, dezembro de 2020

PROJETO INTEGRADOR EM TEMPOS FLUÍDOS: UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA UM CURSO DE DIREITO

A banca examinadora APROVA a dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação, Mestrado em Ensino, da Universidade do Vale do Taquari, como parte da exigência para obtenção do grau de Mestre em Ensino, na linha de pesquisa ciência, sociedade e ensino.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Ieda Maria Giongo – Orientadora

Profa. Dra. Maria Madalena Dullius

Profa. Dra. Aline Sueli de Salles Santos

Profa. Dra. Marli Teresinha Quartieri

AGRADECIMENTOS

Cada passo dessa caminhada foi providenciado por Deus antes mesmo que eu soubesse da minha tão desejada aprovação. Posto isso, início meus agradecimentos louvando-o, pois sempre me concedeu a proteção necessária durante essa jornada. Sabia Ele de todas as dificuldades as quais eu haveria de enfrentar, mas, por meio da poderosa intercessão de Maria, jamais permitiu que eu padecesse.

Ele proveu a minha família: Agradeço ao meu amado esposo, Walter, que, pacientemente, suportou minhas ausências, receios e ansiedades. Você foi o amor em forma de abraço nos momentos em que chorei de tristeza ou de alegria, e a sua confiança me ajudou a acreditar que era possível alcançar o meu sonho. Não poderia definir, em poucas frases, o nosso casamento, mas, certamente, está nos pequenos gestos. Então, a você, meu reconhecimento pela generosidade em apoiar meus projetos como se seus fossem.

Aos meus pais, Carlos Alberto e Rosiângela. Vocês são a minha fortaleza, o caminho pelo qual posso voltar sempre que necessário e me sentir segura. Ser sua filha é sentir algo tão maravilhoso que não consigo mensurar em palavras, mas saibam que, sem o amor de vocês, o mestrado seria impossível.

Agradeço também às minhas irmãs, Isadora e Isaura, que, além de acompanharem cada passo meu, são um pouco do que sou. Somente sou a número

um porque vocês são a número dois e a número três! Deve ser muito triste não ter com quem conversar durante os dias ensolarados ou nublados; então, muito obrigada por cada palavra de incentivo nessa trajetória do mestrado.

Deus também oportunizou que eu tivesse a orientação de uma pessoa iluminada. Cada momento foi apreciado por Ele, e percebi isso assim que a vi pela primeira vez. Professora leda, sua alegria é contagiante, e sua confiança me inspira. Sua calma e crença no meu potencial acalentou meu coração aflito nos dias em que eu não sabia como proceder. Por isso, muito obrigada por compartilhar, com maestria, os saberes que permeiam o ensino, a pesquisa e a vida, porque nós duas sabemos que a aprendizagem, para que seja significativa, deve partir da experiência do estudante, da observação do seu cotidiano e você, professora, foi parte disso. Por esse motivo, pelas experiências que vivi enquanto desenvolvía meu estudo, posso dizer que minha aprendizagem enquanto mestranda foi significativa!

À equipe administrativa, professoras e professores maravilhosos do PPGEnsino! Muito obrigada por ensinarem com amor, entusiasmo e dedicação! Muito aprendi com vocês. Agradeço, ainda, ao profissionalismo da secretária Fernanda, sempre paciente, amável e solícita às nossas dúvidas e inquietações.

À Instituição de Ensino onde realizei minha pesquisa, especialmente à Direção, que apoiou a realização da pesquisa proposta nesta dissertação. Ao professor Gustavo, coordenador do Curso de Direito, que ouviu com carinho minhas ideias e angústias e, por fim, à equipe do Núcleo de Prática Jurídica, que cuidou muito bem dos estágios durante minhas ausências. Professoras Nely e Daniela, meu reconhecimento pelo trabalho de vocês. Estagiária Aline, meu carinho e gratidão.

Às professoras membros da banca examinadora – Aline Sueli de Salles Santos, Marli Teresinha Quartieri, Maria Madalena Dullius -, pela leitura cuidadosa e pelas significativas sugestões que contribuíram para a qualificação da versão final desta dissertação.

RESUMO

A presente dissertação tem por objetivo problematizar o que expressa um grupo de professores de um Curso de Direito de uma Instituição de Ensino Superior (IES), localizada no interior do Estado do Tocantins, acerca do desenvolvimento do Projeto Integrador centrado nas culturas e experiências dos estudantes. O referencial teórico está sustentado em ideias de autores que problematizam o ensino na pós-modernidade, envolvendo conceitos como modernidade líquida/fluída, experiência, interdisciplinaridade e estratégias de ensino. De natureza qualitativa e inspirações etnográficas, o material de pesquisa se constituiu de enunciações dos docentes e da proposta metodológica para o Projeto Integrador do Curso de Direito da IES pesquisada. Os materiais emergentes foram analisados por meio da análise textual discursiva como proposta por Moraes (2003) e Moraes e Galiazzi (2006). Os resultados apontaram duas unidades de análise: a) Favorecimento da interação dos componentes curriculares, contanto que, efetivamente, ocorra a interdisciplinaridade; b) Estudar e pesquisar para melhorar o local em que o estudante vive: a função social do Projeto Integrador. Esses resultados permitiram que fossem elencadas algumas sugestões para a coordenação pedagógica da Instituição, a saber: a) O tema do Projeto Integrador deve partir da observação do contexto em que o acadêmico vive, ou seja, das suas experiências e culturas; b) O retorno à sociedade para apresentar os resultados da investigação é importante; c) Pensar a interdisciplinaridade de maneira que os componentes curriculares realmente se comuniquem com o assunto escolhido; d) Oportunizar ao acadêmico a escolha do número de disciplinas envolvidas no Projeto desde que ocorra a interação com os conteúdos desenvolvidos no semestre estudado.

Palavras-chave: Ensino. Projeto Integrador. Curso de Direito. Culturas. Experiências.

ABSTRACT

The purpose of this thesis is to problematize what is expressed by a group of Law professors from a Higher Education Institution (HEI), located in the countryside of the state of Tocantins/Brazil, about the development of an Integrating Project focusing on students' cultures and experiences. The theoretical framework is supported by the ideas of authors who analyze the teaching in postmodernity, thus encompassing concepts such as liquid/fluid modernity, experiences, interdisciplinarity, and teaching strategies. The research material - qualitative in nature and with ethnographic aspects – was constituted of the professors' enunciations and the methodological proposal of the Integrating Project regarding the Law Program of the HEI researched. The emerging materials were analyzed through the discursive textual analysis as proposed by Moraes (2003) and Moraes and Galiazzi (2006). The outcomes pointed to two analysis units: a) Enhanced interaction of syllabus components, providing interdisciplinarity occurs; b) Studying and researching to improve the place where students live: the social function of the Integrating Project. Moreover, these outcomes also produced some suggestions for the teaching coordination of the institution, namely a) The theme of the Integrating Project should arise from observing the surroundings where students live, that is, from their experiences and cultures; b) The feedback to the community presenting the investigation outcomes is relevant; c) Working with interdisciplinarity in such a way that the syllabus components indeed interact with the theme chosen; d) Providing students with choosing the number of courses within this Project as long as there is an interaction with the contents developed in the term.

Keywords: Teaching. Integrating Project. Law Program. Cultures. Experiences.

SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS.....	4
RESUMO	6
ABSTRACT.....	7
1 NOTAS INICIAIS DE UMA PESQUISA EM CONSTRUÇÃO.....	5
2 APRENDER EM TEMPOS LÍQUIDOS	14
3 PROJETOS QUE INTEGRAM.....	22
4 CAMINHOS PARA O PROJETO INTEGRADOR	39
5 RESULTADOS DA INVESTIGAÇÃO.....	52
5.1 Favorecimento da interação dos componentes curriculares, contanto que, efetivamente, ocorra a interdisciplinaridade.....	53
5.2 Estudar e pesquisar para melhorar o local em que o estudante vive: a função social do Projeto Integrador.	65
5.3 O novo que emergiu: Sugestões para o desenvolvimento do Projeto Integrador no Curso de Direito da IES pesquisada.	74
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	79
REFERÊNCIAS	88
APÊNDICES	94
APÊNDICE A – Termo de Consentimento da Instituição de Ensino Superior.	95

APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	96
APÊNDICE C – Proposta inicial para o Projeto Integrador do curso de Direito.....	97
APÊNDICE D – Proposta Inicial para a Questão Motriz	108
APÊNDICE E – Proposta para o Projeto Integrador alterada e validada	109
APÊNDICE F – Proposta da Questão Motriz Alterada e Validada	120

1 NOTAS INICIAIS DE UMA PESQUISA EM CONSTRUÇÃO

O tema desta pesquisa emergiu do meu desassossego sobre a aprendizagem em tempos líquidos como metaforicamente aduziu Bauman (2000). Entretanto, estou ciente de que, por conta de minha trajetória profissional, inicialmente, devo me ater aos processos de ensino. Assim, inicio minha escrita retomando os caminhos que me conduziram a tais inquietações, bem como à docência do Ensino Superior, que era (e ainda é) o meu ideal profissional.

Nesse sentido, eu manifesto pensamentos que me acompanham desde o final da Graduação em 2009, quase naturais aos bacharéis em Direito, ou seja, para obter sucesso profissional, bastava a aprovação no exame da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) e/ou em concursos, cuja remuneração é excelente. Em contrapartida, enfrentava uma rotina massacrante de estudos, sem qualquer novidade, que demandava muitas técnicas de memorização e pouca investigação.

Alguns anos após a formatura, em 2012, seguia estudando com o objetivo de ingressar no serviço público e alcançar a tão almejada estabilidade. Nesse ano, depois de muitas tentativas e já fatigada da rotina repetitiva de estudos, minha pontuação, em um determinado concurso, alcançou 78% de acertos. Pensei que, após muita dedicação e leituras de todos os itens constantes do edital, finalmente, havia alcançado meu objetivo: tornar-me uma funcionária pública de carreira. Porém,

o resultado foi insuficiente, e, novamente, a aprovação não aconteceu.. Não desejava mais estudar daquela forma e, frequentemente, questionava meus anseios profissionais.

Na mesma época, apresentei meu artigo de conclusão da especialização. Minha orientadora, um dos avaliadores e eu aguardávamos o terceiro, que estava por chegar para então, iniciarmos a apresentação. Conversávamos sobre assuntos aleatórios, quando o avaliador (que fora meu professor na Graduação) me disse, com convicção, que eu deveria tentar a docência superior. A orientadora fez um sinal quase imediato de concordância, afirmando que meu artigo poderia vir a ser o tema de mestrado e que eu tinha “jeito” para ser professora. Apresentei a pesquisa com aquelas palavras em mente, e a epifania aconteceu: a docência seria meu caminho profissional.

Cumpre informar que, algumas vezes, eu já havia considerado a hipótese de ser professora, pois apreciava ensinar e tinha uma tímida experiência (fruto de algumas aulas no Ensino Técnico) embora me faltasse ousadia. O fato é que o caminho dos concursos era o mais comum, mas a ideia de passar muito tempo estudando os mesmos conteúdos me desmotivava.

Decidida a seguir a carreira docente, fui em busca de oportunidades. Realizei alguns testes em Instituições de Ensino Superior (IES) na cidade de Palmas/TO, cidade na qual eu residia, mas a falta do título de mestre era um obstáculo à minha contratação. Em vista disso, participei de algumas seleções para mestrado, também sem sucesso. A falta de publicações tornava difícil a aprovação. Ciente disso, comecei a escrever em conjunto com minha orientadora de especialização e, passado algum tempo, publicamos artigos e resumos expandidos.

Assim, enquanto trabalhava na Defensoria Pública, continuava me preparando para a docência, até que, em um determinado dia, recebi uma ligação da Coordenadora do Curso de Direito de uma IES, do interior do Estado, em Guaraí/TO¹. Ela me convidou para fazer parte do corpo docente daquela Instituição, pois conheceu o meu trabalho por meio dos seus colegas. Antes de aceitar, ponderei os

¹ Guaraí se localiza no Estado do Tocantins, distante 188,9 quilômetros de Palmas, Capital do Estado (sítio da Prefeitura de Guaraí, 2019).

fatores desfavoráveis, tais como a distância (quase duzentos quilômetros) e as dificuldades para conciliar empregos diferentes. Em contrapartida, tratava-se de uma oportunidade há muito tempo aguardada e diferente das demais que tinha recebido, fato que me levou a aceitar a proposta. Dessa maneira, no primeiro semestre de 2017, tornei-me professora. No semestre seguinte, pedi exoneração da Defensoria Pública, mudei minha residência para Guaraí/TO e passei a me dedicar integralmente ao Ensino Superior.

A primeira aula que ministrei foi de Direito Empresarial. Os princípios dos títulos de crédito. Em função de sua natureza, complexidade e, por, muitas vezes, estar distante do contexto em que viviam (e vivem) os acadêmicos, a maioria deles não apreciava tal disciplina, que também não era a minha favorita. Mas foi a primeira oportunidade a mim concedida de ingressar no Ensino Superior, o que fez com que eu me dedicasse com afinco aos estudos.

Iniciei a aula trabalhando muitos conceitos e palavras escritas no quadro, contextualizando uma ou outra máxima. Consultei provas de concursos para estimular a memorização e rabisquei alguns tímidos esquemas no quadro. Além de estar ansiosa em função da estreia, questionava-me se realmente os alunos estavam aprendendo, já que eu não tinha controle sobre isso. Eu podia me considerar uma boa professora por ensinar da mesma forma - tradicional - com que aprendi? Minhas dúvidas prosseguiram sem respostas. Porém, hoje, minhas preocupações têm outro foco: estão voltadas ao ensino e à aprendizagem. Então, como ensinar de maneira eficiente? E mais: os meus discentes estariam aprendendo? Em caso afirmativo, o quê?

Nesse mesmo ano, na semana de corpo docente² (SECOD), conheci o Projeto Integrador. A coordenadora acadêmica explicou a mim e aos demais docentes que se tratava de uma atividade institucional e constava no Projeto Pedagógico dos Cursos (PPC) da Instituição, devendo ser realizado semestralmente por todos os Cursos da IES. Acrescentou que era uma forma de trabalho em que os professores

² A semana de corpo docente, na IES em que trabalho, acontece no início do semestre e faz parte da formação continuada dos professores. Na SECOD, são discutidos assuntos, como planos e metodologias de ensino, estratégias para o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), assuntos relacionados à aprendizagem, entre outros temas escolhidos pela coordenação acadêmica da Instituição.

construíam o Projeto em conjunto, cujo propósito era reunir os conhecimentos das disciplinas relacionadas ao semestre correspondente e que serviriam de embasamento para a criação de um Projeto Integrador de maneira interdisciplinar.

No Curso de Direito, o projeto ocorria do 1º ao 6º período. Nos demais semestres, a tarefa não era realizada, pois os objetivos de aprendizagem se voltavam ao trabalho de Conclusão de Curso, Relatórios de Estágio, Exame da OAB e Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE). Assim, em todos os períodos, com exceção dos finais, o Projeto seria semestralmente desenvolvido.

Porém, em 2017, embora o corpo docente do Curso de Direito estivesse devidamente orientado sobre a institucionalização - existindo, portanto, a obrigatoriedade do Projeto -, naquele semestre, ele não aconteceu. Segundo a coordenadora do Curso, alguns professores não o haviam desenvolvido; consequentemente, não fora repassado aos acadêmicos para a execução.

Cumprir informar que, para a confecção do Projeto, criou-se um grupo de trabalho (via *WhatsApp*) por meio do qual os professores de cada período pudessem discutir os aspectos relevantes. Entretanto, os diálogos não ocorreram, e os poucos contatos foram insuficientes para a consecução do objetivo. Alguns docentes entregaram à coordenação de Curso a parte referente às disciplinas com as quais estávamos vinculados, mas a atividade não teve prosseguimento.

Esse fato corroborou minha preocupação quanto ao Projeto Integrador. Parte dos professores demonstrava pouco interesse pelo assunto. Todavia, o que mais chamava minha atenção eram os acadêmicos, pois se mostravam satisfeitos com o cancelamento da atividade, aumentando a percepção de que o tema merecia ser discutido. Nos corredores e salas de aula da faculdade, ouvia-se (e ainda se ouve) que o Projeto era inútil, e sua realização se devia pelo fato de ser obrigatória e compor a nota, além de ser uma perda de tempo. Nos semestres seguintes, ele foi realizado mesmo com a resistência dos acadêmicos.

Em julho de 2018, fui convidada para ser coordenadora adjunta e membro do Núcleo Docentes Estruturante (NDE) do Curso de Direito, momento em que minhas interrogações em relação ao Projeto Integrador se tornaram proporcionalmente maiores. Primeiro, por ter maior contato com o PPC e, por consequência, com as

diferenças relacionadas à teoria e à prática. Além do mais, o Projeto deveria ser a materialização dos saberes interdisciplinares, mobilizando capacidades, informações, atitudes e habilidades (INSTITUTO EDUCACIONAL SANTA CATARINA, 2017). Assim, se estávamos alcançando os resultados previstos no PPC, os acadêmicos não deveriam hesitar quanto aos dessa metodologia, tampouco os da aprendizagem.

Segundo, como gestora, deveria ter a sensibilidade de estudar e entender os motivos de tantas insatisfações e buscar resolvê-las, pois, para além da minha percepção profissional, o Regimento Geral (2018) da IES estabelece que é função dos membros do NDE zelar pela interdisciplinaridade por meio da integração curricular das diversas atividades de ensino presentes no currículo. Quanto ao coordenador de Curso, sua função é supervisionar o cumprimento do PPC, articulando, “também, o desenvolvimento do Projeto Integrador do Curso e as parcerias necessárias para o seu desenvolvimento” (INSTITUTO EDUCACIONAL SANTA CATARINA, 2017, p. 50).

Dessa forma, quer seja pelas competências inerentes às funções que eu havia assumido, ou pela própria natureza diretiva dos cargos, os questionamentos que me afligiam também demandavam a minha atenção enquanto coordenadora adjunta e membro de NDE. Como consequência, tais questões sem respostas que se reiteravam na minha vida profissional precisavam ser respondidas.

Ainda no segundo semestre de 2018, ingressei no Programa de Pós-Graduação em Ensino na UNIVATES. Para a seleção, escrevi sobre os Projetos Integradores e como poderiam contribuir para uma aprendizagem cooperativa, interdisciplinar e ativa. Entretanto, ao intensificar minhas leituras, percebi que a literatura apontava formas de atuação e elaboração diferentes das previstas no PPC de Direito e da maneira como estávamos atuando. Nesse momento, algumas hipóteses pareciam ensaiar respostas aos meus questionamentos.

Moran e Bacich (2018) apontam que Projetos Integradores relevantes priorizam a resolução de problemas provenientes da observação realizada pelos alunos na comunidade local, despertando o interesse para temas próximos à sua vida. Nesse processo, resolvem questões interdisciplinares que transcendem os

limites da sala de aula.

Na IES pesquisada, como exposto no PPC do Direito, o corpo docente escolhe conjuntamente o tema do Projeto Integrador. Para ilustrar, tomo como base o eixo central do primeiro semestre de 2019, que foi o caso de Brumadinho³ em Minas Gerais. O fato de a temática merecer investigação, projeções e pesquisas, parece inquestionável. Mas a indagação pertinente e que norteia esta pesquisa é se esse objeto de estudo seria significativo para os acadêmicos, já que não derivava diretamente do contexto social em que viviam.

Ademais, questionava-me se o produto do Projeto, que foi a apresentação de *banner*, contribuiu para melhorar a vivência dos alunos em sociedade ou, ainda, apontou sugestões que ajudariam Brumadinho. Por fim, se a realização do Projeto aproximou os estudantes da comunidade em que viviam (vivem). As respostas, em uma análise preliminar, foram negativas.

Minhas observações foram confirmadas pela pesquisa realizada, em 2018, pela Coordenação Acadêmica da IES, que verificou o impacto do Projeto Integrador nos sétimos períodos dos Cursos de Direito, Engenharia Agrônômica e Administração. O estudo centrou-se em analisá-lo como instrumento para articular ensino e prática, habilidades, matriz curricular e contexto no mercado de trabalho, além dos benefícios para a formação dos Cursos de Bacharelado (OELKE, CARDOSO, 2018).

A investigação partiu do questionário elaborado por Oelke e Cardoso (2018) e aplicado aos estudantes, abordando suas percepções quanto às principais aprendizagens decorrentes da produção do Projeto Integrador. Com base na metodologia da problematização, as respostas aos questionamentos a seguir

³ Em 25 de janeiro de 2019, uma barragem localizada no Município de Brumadinho- MG, pertencente à Vale do Rio Doce, criada para contenção de rejeitos provenientes da produção da Mina Córrego do Feijão, rompeu-se, liberando rejeitos e lama. Com isso, as instalações administrativas da Vale, bem como os vilarejos próximos, foram inundadas, causando, até a presente data, a morte de 248 pessoas e o desaparecimento de 22 (VALE, 2019, texto digital).

Quanto aos impactos ambientais, segundo estudo realizado por Pereira, Cruz e Guimarães (2019), estimou-se que 297,28 hectares de terras foram soterrados, causando prejuízos a 193 estruturas empresariais e familiares, sugerindo graves consequências, como contaminação do meio ambiente, riscos à saúde física e mental das comunidades atingidas, desestabilização da economia local, entre outros.

mencionados foram sim ou não:

- Desenvolvimento de habilidade dialógica para trabalho em grupo em busca do saber.
- Observação da realidade de pessoas e comunidade objetivando transformações.
- Favorecimento da autodeterminação pessoal.
- Integração entre os componentes curriculares do curso.
- Organização da aprendizagem dos elementos que compõem uma pesquisa científica.
- Exige tempo e dedicação.
- Dificuldade para identificação e elaboração da proposta final.
- Trabalho em equipe.
- Organização para resolução de problemas.
- Desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo.
- Aprimoramento na realização de uma pesquisa.

Os resultados da pesquisa mostram que os acadêmicos de Direito responderem **não** a três quesitos; os demais, eles consideraram relevantes, indicando que os pontos estudados eram pontuais (grifo meu). No primeiro - “Observação da realidade de pessoas e comunidade objetivando transformações”, 70% deles afirmaram que o projeto não provocava mudanças e investigação do contexto social em que viviam. Em contrapartida, 90,9% dos alunos de Administração e 77,8%, de Agronomia acreditavam que o projeto contribuía para a observação e transformações na comunidade.

Ao segundo quesito - “Integração entre os componentes curriculares do Curso em relação ao projeto”, 65% dos estudantes de Direito responderam que a integração **não** era relevante (grifo meu). Entretanto, 100% dos pertencentes ao de Agronomia

e 72,7% de Administração declararam que ela aconteceria por meio da realização do Projeto Integrador. Por fim, quanto à “Organização dos elementos referentes à pesquisa”, 60% dos alunos declararam que a realização do projeto **não** auxiliava na organização dos elementos referentes a um estudo científico (grifo meu).

Nesse sentido, os três aspectos da pesquisa demonstram que os acadêmicos de Direito não relacionavam a realização do Projeto à sua vivência em sociedade, tampouco às suas experiências e cultura; logo, não teria um potencial transformador. Ademais, pela própria estrutura da Matriz Curricular do Curso, não conseguiam realizar a interdisciplinaridade, essencial ao Projeto Integrador, evidenciando a necessidade de novos estudos acerca da temática.

Assim, diante desta conjuntura - a IES pesquisada tinha como metodologia institucional a realização de um Projeto com objetivos interdisciplinares e cooperativos e, ao mesmo tempo, não colhia os resultados de sua aplicação no Curso de Direito -, nasceu a necessidade de se reavaliarem as propostas metodológicas, principalmente em face das mudanças rápidas e inevitáveis por que passa a sociedade contemporânea, que “não mantém sua forma com facilidade” (BAUMAN, 2000, p. 08) sob pena de não atender aos objetivos de aprendizagem a que se propõe.

Com base nos resultados negativos apontados pelas investigações realizadas pela própria Instituição, além das minhas percepções como docente e Coordenadora Adjunta do Curso de Direito, a escolha do Projeto Integrador como tema para a presente pesquisa se justifica pela iminente necessidade de mudança na metodologia empregada, que não corresponde aos objetivos de aprendizagem pensados para essa atividade e propostos pelo PPC. Entre estes, habilitar o aluno a “adotar abordagens adequadas no equacionamento e na solução dos problemas pesquisados, num ambiente de mudanças contínuas” (INSTITUTO EDUCACIONAL SANTA CATARINA, p. 50). Ademais, a investigação poderia resultar em mudanças no texto do PPC e Matriz Curricular, pois, com outra abordagem, os acadêmicos deveriam resolver problemas – por eles apontados - da sua própria comunidade e, a partir dos resultados encontrados, discutirem, com seus pares, projeções, sugestões e soluções para tais questões, sempre contemplando a interdisciplinaridade. Assim, emergiu esta questão de pesquisa: O que expressa um grupo de professores de um

Curso de Direito, acerca do desenvolvimento do Projeto Integrador, centrado nas culturas e experiências dos estudantes?

Definido o problema de pesquisa, elenquei o objetivo geral, assim descrito: Problematicar o que expressa um grupo de professores de um Curso de Direito acerca do desenvolvimento do Projeto integrador centrado na cultura e experiência dos estudantes. Dele, derivaram os específicos, quais sejam: a) Desenvolver um modelo de Projeto Integrador para os alunos do Curso de Direito de uma Instituição de Ensino Superior, no interior do Estado do Tocantins, centrado nas culturas e experiências dos estudantes; b) Validar, com um grupo de professores da Instituição, o referido modelo; c) Propor, a partir dos resultados da investigação, um conjunto de recomendações para o desenvolvimento do Projeto Integrador.

Na sequência deste capítulo - o primeiro -, no qual apresento a justificativa de haver realizado a presente pesquisa, bem como os objetivos e questionamentos que nortearam minha investigação; no segundo, descrevo o referencial teórico, baseado no entrelaçamento do ensino por meio de projetos e das ideias do sociólogo Zygmunt Bauman. No terceiro, disserto sobre aprendizagem por meio de Projetos. Após, no quarto capítulo, cito os procedimentos metodológicos, com o detalhamento das práticas pedagógicas desenvolvidas para a criação do modelo do Projeto e, ainda, como realizei a análise dos dados que emergiram da pesquisa. No quinto, descrevo os resultados desta investigação, que partiram de duas unidades de análise, quais sejam, a interdisciplinaridade e a função social do Projeto Integrador. Por fim, no último, teço algumas considerações finais sobre os resultados alcançados, correlacionando-os com o referencial teórico que deu suporte à dissertação.

2 APRENDER EM TEMPOS LÍQUIDOS

Contemporaneidade. Época de rápidas mudanças na sociedade, economia, tecnologia, política... tempos de incerteza. “Como podemos viver numa era de perplexidade, quando as narrativas antigas desmoronaram e não surgiu nenhuma nova para substituí-las”? (HARARI, 2018, p. 317). O questionamento impacta e parece bastante plausível, tendo em vista a imprevisibilidade dos tempos em que vivemos.

Nesse contexto, o que nossos alunos devem aprender no século XXI? O que devemos ensinar? O questionamento me reporta novamente a Harari, que toma como base o ano de 1018 para afirmar que, naquela época, as pessoas sabiam o que aconteceria nos dias subsequentes. Isso lhes dava a certeza do que ensinar sobre as características básicas da sociedade de então. Aliás, previam que, no futuro, os indivíduos pertencentes às classes privilegiadas seguiriam as carreiras tradicionais do meio social em que viviam.

Em contrapartida, o citado autor pondera que “Não sabemos como as pessoas farão para ganhar a vida e não sabemos como vão funcionar exércitos ou burocracias, e não sabemos como serão as relações entre os gêneros” (HARARI, 2018, p. 320) em 2050. Consequentemente, o que aprendemos ou ensinamos hoje poderá ser irrelevante ao porvir. Esses apontamentos são mais bem-entendidos a partir dos estudos de Bauman (2000), que diferenciou a fluidez (oriunda da Química,

como qualidade dos líquidos e gases) dos sólidos.

Os fluídos se movem facilmente. Eles “fluem”, “escorrem”, “esvaem-se”, “respingam”, “transbordam”, “vazam”, “inundam”, “borrifam”, “pingam” são “filtrados”, “destilados” diferentemente dos sólidos, não são facilmente contidos — contornam certos obstáculos, dissolvem outros e invadem ou inundam seu caminho. Do encontro com sólidos emergem intactos, enquanto os sólidos que encontraram, se permanecem sólidos, são alterados — ficam molhados ou encharcados (BAUMAN, 2000, p. 09).

Assim, Bauman relata que os sólidos mantêm facilmente a forma, não se prendem ao tempo, e suas dimensões são claras. Ao contrário, os fluídos não se atrelam a qualquer forma e estão sempre dispostos a mudá-la. Nessa perspectiva, “modernidade líquida” foi o conceito elementar criado pelo autor ao se referir ao momento histórico em que vivemos, mormente diante da facilidade com que as relações se desfazem, já que tudo se transforma velozmente, e coisa alguma é pensada para ser sólida e durar. Essa liquidez advém da sua “característica inata e definidora da forma de vida moderna desde o princípio” (BAUMAN, 2013a, p. 11) de dissolver tudo que é sólido. Contudo, uma vez derretidas tais formas, em seu lugar, surgem outras, também passíveis de derretimento; por isso, inconstantes. Em outras palavras, a substituição das líquidas por outras também líquidas (ou mais) é que caracteriza a fluidez, a liquidez dos tempos.

Questionado sobre essa conjuntura de constantes mudanças, Bauman (2010) respondeu que os nossos ascendentes possuíam certa esperança em relação ao futuro, inclusive no tocante a possíveis avanços e à perspectiva de dias melhores. Todavia, ao se reportar ao cenário atual, comparou o progresso a uma ameaça contínua de ser jogado para fora de um carro acelerado, ou, ainda, de não conseguir descer ou embarcar a tempo. E, por fim, o receio de não aprender novas habilidades ou conseguir deixar para trás as ultrapassadas.

Com isso, percebo um aspecto precípua nos pensamentos do autor, que é o cuidado com a transitoriedade. Se as relações surgem e, antes mesmo de elas se findarem, irrompem outras - igualmente momentâneas -, emerge, quase como uma obrigação, a necessidade de se reaprender o que já fora aprendido e, para isso, esquecer rapidamente o que não é mais necessário. Porém, esse é um caminho acidentado, principalmente no campo da educação, arraigada que é. Nesse sentido,

tento compreender como a atual era, marcada por uma obsolescência quase certa, afeta nossa vida em sociedade, inclusive as escolas⁴, que, talvez, têm sido as mais atingidas com tal fluidez, tendo em vista sua sólida e histórica estrutura (DIESEL; BALDEZ; MARTINS, 2017).

A escola tem sido denunciada como a mais conservadora das instituições, presa num tempo e espaço anacrônico e lento, a um espaço e tempo do passado e do futuro, jamais do presente. É como se a escola vivesse no passado, preparando seu contingente (alunos e alunas) para que o futuro e o presente ficassem suspensos, não existissem (FABRIS, 2001 p. 91).

De fato, é como se a escola vivesse em outros tempo e espaço, ancorada pelos seus próprios fundamentos (FABRIS, 2001). Como se as mazelas ou benesses do mundo não conseguissem entrar e estabelecer uma relação entre o que se aprende e o que realmente se vive, ou entre a teoria e a prática, a escola e a vida.

Neste momento, relembro meu sentimento de estar no ambiente acadêmico e sentir-me desligada do mundo que sustenta que o aprendizado de Direito Processual Civil não tem utilidade na vida real. Por que eu devo aprender isso? Certa vez, na Graduação, sentada em minha carteira, ouvi o professor explicar o princípio da instrumentalidade das formas, que, basicamente, segundo Neves (2018), significa que o ato processual deve ser considerado válido e legal se atingir sua finalidade de não causar prejuízo às partes mesmo que em desconformidade com a regularidade formal prevista pela Lei. Como eu nunca havia lido um processo, o conceito, para mim, foi abstrato.

Anos depois, já profissional, entendi, de fato, o princípio da instrumentalidade quando precisei usá-lo em uma tese de defesa. Como eu o havia esquecido, voltei a estudá-lo. Mas, se ele tivesse transcendido os muros da IES e estabelecido alguma relação com a minha vida daquele momento ou, se, de alguma forma, eu o tivesse presenciado no processo, talvez, o esquecimento não teria ocorrido.

Outro ponto que merece reflexão são as evoluções tecnológicas. Como podemos, diante disso, entrelaçar um mundo em que as informações atravessam,

⁴ O termo escola utilizado nesta pesquisa é interpretado por analogia e deve ser entendido como instituição de ensino, englobando, nesse caso, o Ensino Superior, que não deixou de sofrer os reflexos do conservacionismo do Ensino Fundamental e do Médio. Afinal, várias são as discussões sobre professores que ensinam da forma como o foram ou, ainda, a respeito dos estudantes e seus estranhamentos às estratégias que divergem daquelas que não sejam estritamente transmissivas.

em um segundo, fronteiras apenas por meio de um clique? Ressalto que isso não é uma crítica à estrutura física das instituições, tampouco é o objetivo desta pesquisa, mas uma análise sobre a resistência de se adequarem às transformações que, hodiernamente, são identificadas pela velocidade, movimentos, descartabilidade, diferenças, TIC'S (Tecnologias da Informação e Comunicação), consumo, volatilidade, entre outras tantas características.

Masetto (2003a) assinalou que, para atuar nas instituições, exigem-se do docente precisão de conhecimentos, atualizações, domínio das técnicas e línguas. Mas, quanto à ação do professor propriamente dita, evidencia-se um descaso com a tecnologia e as diferentes estratégias que facilitam a aprendizagem, além da crença comum de que dominar o conteúdo é suficiente para que os estudantes aprendam.

Nessa perspectiva, penso que aprender em tempos fluídos é tarefa complexa. Minhas observações, como docente, já apontavam isso conforme relatei anteriormente, corroboradas por estudiosos mencionados neste trabalho. A dificuldade das instituições em relação ao tempo, às experiências e cultura dos estudantes, bem como sua transição de aprendiz aquiescente para aquele que experimenta e produz mesmo com a velocidade com que as relações se transformam, merece um olhar mais apurado das IES.

Surge, então, a necessidade de se repensarem as práticas pedagógicas consideradas tradicionais, calcadas na aceitação do *status quo*, na técnica e nos saberes e conhecimentos predominantes (SILVA, 1999). Considerar a aprendizagem a partir da cultura e das experiências dos estudantes, por meio da experimentação, observação ou, ainda, de questionamentos, possivelmente se mostre mais relevante para uma compreensão abrangente e profunda sobre determinado assunto.

Diante disso, é fundamental estimular os estudantes a construírem os seus saberes por meio das relações com o ambiente em que vivem. Quando interagem, conversam ou praticam atividades, estão aprendendo a produzir conhecimentos com base em vivências anteriores. Se esse desenvolvimento ocorre a partir do que experienciam, possivelmente, seja mais fácil se adaptarem e readaptarem, se necessário) à celeridade das transições do que antes era concebido como sólido, haja vista estarem vivenciando e presenciando essa mudança.

Experienciar, experimentar são palavras que, buscadas no dicionário (MICHAELIS, 2015, texto digital), dão sentido a expressões como “submeter um fenômeno ou um fato à experiência”; “passar por, sentir, sofrer”; “conhecer por meio da experiência, avaliar”; “pôr a prova, procurar, tentar”. Em outras palavras, é permitir-se notar, reconhecer, viver ou fruir algo que outrora passaria despercebido.

A experiência é “*isso que me passa*” (LARROSA, 2011, p. 04). “Isso”, como conceituado pelo autor, presume a experiência como sendo um acontecimento externo, que não faz parte do que a pessoa já é. Algo que independa daquilo que está vivenciando, das suas convicções, propósitos, intenções...

Dessa conceituação, derivam três princípios, chamados pelo autor de alteridade, exterioridade e alienação. Alteridade, porque “*isso que me passa* tem que ser outra coisa que eu. Não outro eu, ou outro como eu, mas outra coisa que eu. Quer dizer, algo outro, algo completamente outro, radicalmente outro” (LARROSA, 2011, p. 06). Alienação é o *isso que me passa* de forma não apropriada pelas concepções, idealizações ou pensamentos do que vive a experiência. Por fim, a exterioridade faz referência ao uso do prefixo *ex* como algo que vem de fora e indica afastamento, saída e, dessa forma, reporta-se a um acontecimento externo, alheio a quem vive.

Ao interpretar seus ensinamentos, eu poderia inferir, à primeira vista, que a experiência é algo externo, que não diz respeito ao íntimo da pessoa que a vive. Esse raciocínio está correto quando se trata do acontecimento. Porém, na análise do “*isso que me passa*”, direcionando o olhar para a expressão “*me*”, o acontecimento centra-se naquele que está vivenciando, experimentando.

Ensina o autor, que a experiência seria, então, um acontecimento externo ao indivíduo que a vive, mas que acontece nele.

A experiência é “*isso que me passa*”. Vamos agora com esse *me*. A experiência supõe, como já vimos, que algo que não sou eu, um acontecimento, passa. Mas supõe também, em segundo lugar, que algo *me* passa. Não que passe ante mim, ou frente a mim, mas a mim, quer dizer, em mim. A experiência supõe, como já afirmei, um acontecimento exterior a mim. Mas o lugar da experiência sou eu. É em mim (ou em minhas palavras, ou em minhas ideias, ou em minhas representações, ou em meus sentimentos, ou em meus projetos, ou em minhas intenções, ou em meu saber, ou em meu poder, ou em minha vontade) onde se dá a experiência, onde a experiência tem lugar (LARROSA, 2011, p. 06).

O *me* faz emergir, na concepção do autor, outros princípios: reflexividade, subjetividade, transformação. Quanto ao primeiro, segundo Larrosa, o *me* significaria uma ida ao encontro do externo e, em seguida, uma volta, pois experienciar supõe mudanças naquilo que o sujeito da experiência acreditava anteriormente. Aqui, percebo que essas ideias se entrecruzam com as de Bauman (2000; 2012; 2013a, 2013b), pois expressam mudanças, transformações, aprender e reaprender caso haja necessidade.

Larrosa ainda pontua a subjetividade que acontece no sujeito que a vivencia. Dessa forma, a experiência “[...] é, para cada um, a sua, que cada um faz ou padece sua própria experiência, e isso de um modo único, singular, particular, próprio” (LARROSA, 2011, p. 08). Em outras palavras, o acontecimento da experiência é subjetivo, próprio ao indivíduo que por ela passa.

O autor conclui afirmando que a experiência teria o condão de transformar o sujeito que a vive, que estaria aberto à sua própria mudança, ou aos seus entendimentos, ideologias, pontos de vista, entre outros. “De fato, na experiência, o sujeito faz a experiência de algo, mas, sobretudo, faz a experiência de sua própria transformação. Daí que a experiência me forma e me transforma” (LARROSA, 2011, p. 07). Destarte, o resultado da experiência é a formação ou transformação do sujeito que a vive.

Ao finalizar suas observações, Larrosa analisa a palavra *passa*, expressando que a experiência “é isso que me passa”. O autor explica que, em um primeiro momento, o citado termo significa passagem, caminho, algo que vem. Por conseguinte, define a paixão. O sujeito da experiência possui sentimentos, sensibilidade e, por isso, ao passar, expressa suas características, deixa suas marcas. Portanto, a experiência está dividida em três eixos diferentes: alteridade, exterioridade e alienação, que partem do acontecimento da experiência (isso); transformação, subjetividade ou reflexividade, direcionada ao sujeito que experiencia (me) e, finalmente, paixão e passagem, voltadas ao movimento que proporciona (passa).

A despeito da complexidade do tema aqui exposto, os estudos do escritor sobre a experiência concluem que seria algo que nos acontece, toca e passa. Mas

alerta que, para isso, é preciso parar, sentir, detalhar, contemplar. Olhar calmamente e estar aberto à aceitação. Interromper a mecanicidade das nossas atitudes e atentar. Silenciar e ter paciência. Deixar o que nos afeta de algum modo e reservar um lugar aos acontecimentos.

Entretanto, o desafio da experiência é interromper o ciclo no qual os sujeitos estão envolvidos (os nossos alunos, inclusive) e deixar-se envolver, o que é algo bastante difícil em função do excesso de informações, opiniões, trabalho e a falta de tempo (LARROSA, 2017). O indivíduo disposto a viver a experiência se diferencia da opinião, do trabalho, da informação excessiva, do poder, do julgar, do querer. Contudo, é importante destacar que ele não seria passivo e sem determinação ou vontades próprias; ao contrário, aprecia e se despe dos pré-conceitos e, por isso, forma-se e transforma-se.

Igualmente, práticas provenientes das experiências possibilitam uma significação mais acentuada em relação ao aprender, o que me leva a outra discussão importante sobre o contexto cultural em que os estudantes estão inseridos. Em tempos de modernidade líquida, questões, como identidade e pertencimento, também se tornaram pautas merecedoras de discussão, tendo em vista que as pessoas, “em um mundo loucamente confinado” (BAUMAN, 2012, p. 43), perderam seu lugar na sociedade e agora precisam (e devem) redefini-lo.

Logo, a questão da identificação parece ser uma necessidade humana bastante relevante, já que pertencer, compor um grupo, ser aceito, ajudado e cuidado pela sociedade ratificariam, pelo todo (denominado identidade social), a identidade pessoal (o eu). Ao possibilitar a aprendizagem cooperativa, aliada às experiências e à cultura dos alunos para responder a um problema que já lhes é conhecido, espera-se que se sintam parte da comunidade na qual vivem, que se identifiquem, tenham sentimento de pertença ao local e, ao contribuírem para a vida comunitária, atribuam mais sentido ao aprender.

Dito isso, surge a questão: o que os estudantes devem aprender? Harari (2018) sugere que façamos uso de criticidade, comunicação, colaboração e criatividade. Ao considerar o futuro que nos espera, não tão distante como imaginamos inicialmente, as escolas devem priorizar as habilidades para os

“propósitos genéricos da vida. O mais importante de tudo será a habilidade para lidar com mudanças, aprender coisas novas e preservar o equilíbrio mental em situações que não lhe são familiares” (HAHARI, 2018, p. 323).

Em efeito, vivemos em uma modernidade líquida em que a transitoriedade aparenta prevalecer. Nossos alunos parecem ser tão líquidos quanto à modernidade de Bauman e o que aprendem hoje pode já estar obsoleto, ou mudar a uma velocidade quase inalcançável para nós, docentes. Sendo assim, práticas que incentivam a interação com a comunidade em que vivem, tendem, além de aproximá-los da própria, viabilizar uma aprendizagem ligada ao seu contexto cultural e, portanto, firmada na qualidade do que é atual àquele local.

3 PROJETOS QUE INTEGRAM

O curso de Direito é, por tradição, pautado pelo tecnicismo, dogmatismo e formalidades que advêm da Lei. Por isso, é frequente a ideia de que o seu ensino se limite a explicar o sentido de determinada Legislação ou o que os doutrinadores⁵ pensam a respeito de um dispositivo legal ou discussão doutrinária. Nesse sentido, percebo que a prática docente no referido Curso indica certa preferência pelo ensino normativo e positivista, um modelo jurídico que pode estar ultrapassado.

[...] O ensino jurídico insiste em continuar no modelo de interpretação do Código Napoleônico, numa pretensão de ensino enciclopédico. As grades curriculares vão se tornando hipermercados de matérias jurídicas, numa fragmentação absurda da ciência do Direito, não dando tempo para os professores aprofundarem os temas abordados e nem aos alunos de absorvê-los e discuti-los. Resta a todos uma única preocupação: cumprir o extenso programa. É preciso “ensinar tudo”! Não se pergunta se os alunos estão “aprendendo pelo menos, um pouco” (TAGLAVINI, 2004, p. 209).

Assim, é possível que a estrutura pedagógica dos Cursos de Direito centre-se mais em assegurar que os acadêmicos compreendam as legislações e sua inserção em um sistema jurídico codificado às custas de uma matriz curricular extensa do que os conduzir a uma aprendizagem com enfoque contextualizado, crítico, reflexivo, entre outros. Ademais, esse ensino dogmático e positivista acaba, como aponta o autor,

⁵ Nader (2018) explica que o termo doutrina é composto por teorias e pesquisas desenvolvidas por juristas, objetivando a interpretação e sistematização das normas em vigor. Portanto, entende-se por doutrinadores aqueles que estudam a Ciência do Direito e suas implicações.

condicionando as práticas e metodologias de ensino jurídico. Assim, de forma tradicional, o docente seria o conhecedor de todo o saber jurídico enquanto o acadêmico seria aquele que não conhece, não sabe.

Esse problema pode ser ocasionado pelo fato de muitos professores de Direito não possuírem uma formação pedagógica, já que o Curso confere a esse profissional o diploma de bacharel. Assim, acabam lecionando intuitivamente como foram ensinados, não tendo o conhecimento dos fundamentos do ensino. “Sem essa formação pedagógica, acabam tornando o estudo do Direito uma leitura de textos prontos, conceitos fechados, sem demonstrar ao aluno a beleza e os encantos dessa ciência (do direito)” (LEISTER; TREVISAM, 2013, p. 48).

Nesse viés, embora seja bastante relevante a preocupação com a aprendizagem do Direito Positivo - centrado nos códigos -, este poderia ser mais bem apreendido se acontecesse a superação desse dogmatismo. Taglavini (2018) sugere que as matérias não sejam organizadas de maneira findável, mas sim tratadas durante o transcorrer do Curso, de modo que outros saberes, ainda que não jurídicos, ajudem a fecundar e compreender o aprendizado das leis e aprofundá-lo. “A inter e a transdisciplinaridade, realizadas na prática, seriam a salvação de um direito sem gosto, nem sentido. A motivação poderá estar nesse diálogo fecundo entre os saberes que despertarão sabores” (TAGLAVINI, 2018, p. 147).

Em efeito, conforme discuti na seção anterior, com o advento da contemporaneidade mutável, descartável, móvel, competitiva, consumista, entre outros atributos, torna-se mais difícil promover experiências consideradas relevantes à aprendizagem dos alunos. A informação está a “um toque de dedos”. Tudo parece mais interessante do que o estudo ortodoxo da Legislação no ambiente acadêmico.

Sendo assim, centrar a aprendizagem nas experiências e cultura dos estudantes com o uso de projetos pode ser um caminho potencialmente interessante, pois pressupõe a resolução de questões que tenham vínculo com a vida fora dos muros das IES. Nesse caso, o próprio aluno seria o agente construtivo do seu conhecimento. A Resolução emitida pelo Conselho Nacional de Educação e Câmara de Educação Superior, CNE/CES n. 05 de 17/12/2018, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito, estabelece que o PPC de

Direito deve conter as formas de realização da interdisciplinaridade, além de métodos de integração entre a teoria e a prática, especificando as metodologias ativas a serem utilizadas.

Por meio de pesquisa documental, constatei que o Curso de Direito da IES pesquisada teve seu início em 2011. Localizada em um Município da Região Central do Estado de Tocantins, às margens da BR 153, distante cento e oitenta quilômetros da Capital, teve o Curso reconhecido em 2015 após a formação da primeira turma. Durante os nove anos de existência, segundo o PPC do Direito (2017), já foram inseridos no mercado de trabalho mais de duzentos profissionais. Atualmente, estão matriculados trezentos e cinco acadêmicos do primeiro ao décimo semestres. A Instituição atende a uma demanda acadêmica regional dos municípios vizinhos e estados circunvizinhos, cuja população é de, aproximadamente, cento e quarenta e cinco mil habitantes (INSTITUTO EDUCACIONAL SANTA CATARINA, 2017).

De acordo com as informações constantes no PPC (2017), a economia regional é pautada pelo agronegócio e prestação de serviços, motivos de a IES possuir uma relevância social importante; entretanto, a região apresenta carência de profissionais em diversas áreas do conhecimento. Em contrapartida, há o crescimento populacional da região, a instalação de empresas multinacionais e a base da Ferrovia Norte/Sul.

No contexto referente ao desenvolvimento sustentável, particularmente no Estado do Tocantins, a contribuição do curso de Direito da Faculdade Guaraí é um degrau para amenizar os muitos desequilíbrios sociais ocasionados pela necessidade de cumprimento da lei trabalhista, agrária, ambiental, do consumidor, da seguridade social, etc. Portanto, a formação de mais profissionais na área do Direito equivale a promover a satisfação das necessidades básicas da população: direitos, deveres, igualdade e justiça. É também promover a busca permanente por equidade social e oportunizar à comunidade o exercício da efetiva cidadania, por meio de mecanismos jurídicos que garantam sua verdadeira emancipação social (INSTITUTO EDUCACIONAL SANTA CATARINA, 2017, p. 04).

Em efeito, a Instituição atende às demandas relacionadas à profissionalização e às carências do mercado de trabalho da região, especialmente no Curso de Direito, que está inserido nesse contexto regional ainda em desenvolvimento, característico das regiões interioranas do Norte do País.

De acordo com o disposto na Diretriz Curricular Nacional do Curso de Direito, o Projeto Pedagógico do Curso prevê o uso das metodologias ativas, inclusive

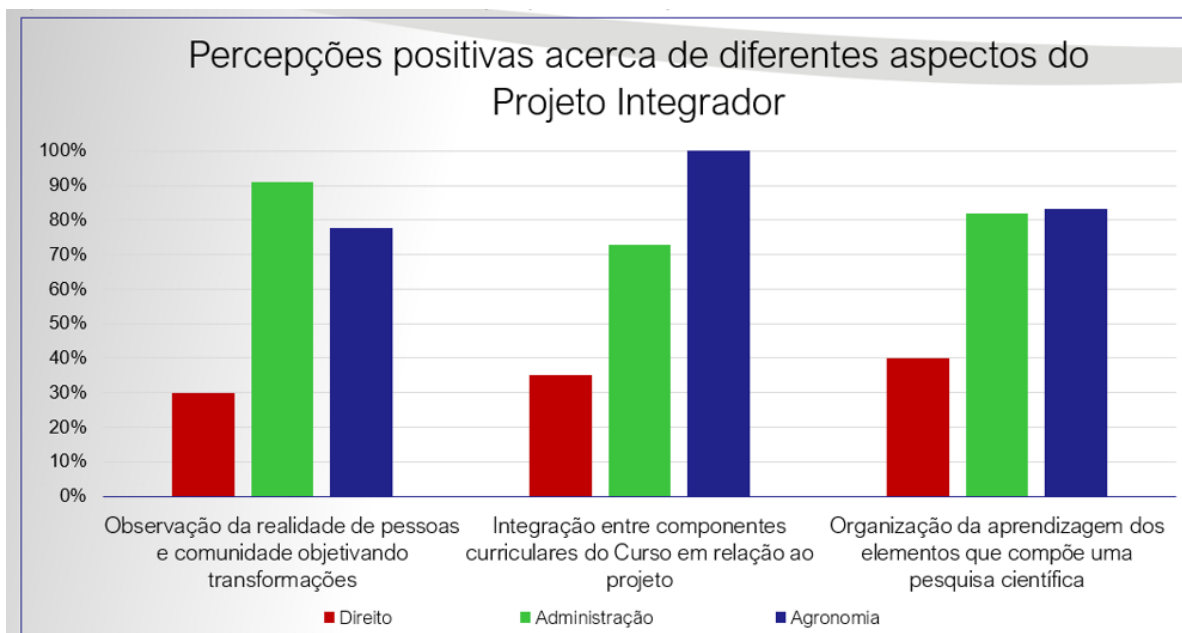
institucionalizadas e como parte da composição da nota final do semestre. Além do PPC direcionar para o uso de portfólios, seminários e outras estratégias, descreve a utilização do Projeto Integrador.

Projeto Integrador: é uma forma de trabalho em que os acadêmicos têm a oportunidade de estabelecer uma relação interdisciplinar entre as disciplinas trabalhadas no semestre. Os professores constroem junto, um único projeto que incorpore conhecimentos de várias disciplinas e que servirão de base para a criação de um projeto integrador entre elas. O projeto integrador tem como objetivo principal permitir aos discentes a aplicação prática das informações recebidas e conhecimentos adquiridos nas diversas disciplinas do curso. Deste modo, é possível oportunizar aos acadêmicos a associação dos assuntos tratados em sala de aula à prática profissional, de modo que possam verificar a integração entre os conteúdos disciplinares e a realidade, para execução plena das prerrogativas de sua profissão. Seu desenvolvimento objetiva articular competências (saberes, habilidades e atitudes) com as práticas profissionais; proporcionar reflexão sobre as competências em desenvolvimento; desenvolver habilidades de pesquisa, interpretação de dados e informações; promover a interdisciplinaridade entre os temas estudados; promover maior integração entre o corpo discente e docente; incentivar a criatividade, a iniciativa, o trabalho em equipe e a profissionalização; identificar oportunidades e novas alternativas para a operacionalização de sua profissão. Adicionalmente, com a realização de projetos, é possível habilitar os participantes a adotar abordagens adequadas no equacionamento e na solução dos problemas pesquisados, num ambiente de mudanças contínuas. Por conseguinte, tende-se a incentivar os participantes a estruturarem informações e desenvolverem capacidade de reflexão, análise e síntese. Para superar as barreiras do pensamento cartesiano não é suficiente pensar a interdisciplinaridade como uma simples interação entre duas ou mais disciplinas [...] (INSTITUTO EDUCACIONAL SANTA CATARINA, 2017, p. 27).

Embora esteja previsto no Projeto Pedagógico do Curso e realizado semestralmente, o seu desenvolvimento, principalmente na visão dos acadêmicos, conforme já aponte no transcorrer da pesquisa, carece de alguns ajustes metodológicos pois não promove a interdisciplinaridade entre os temas estudados; não os incentiva a interagir com a comunidade; ou ainda ou não promovem a investigação científica.

Para ilustrar, apresento o gráfico da pesquisa realizada por Oelke e Cardoso (2018), mencionada na introdução do presente estudo e que foi o suporte para desenhar a proposta de outra abordagem metodológica para o Projeto Integrador, baseada na cultura e experiências dos estudantes.

GRÁFICO 01 - Pesquisa realizada pela Coordenação Acadêmica (OELKE e CARDOSO, 2018)



Fonte: da autora, (2020)

De acordo com o gráfico acima, os acadêmicos de Direito consideraram que o Projeto contribui apenas entre 20 e 30% para os aspectos a ele relacionados, tais como à sua vivência em sociedade; à integração e interdisciplinaridade com o currículo e, por fim, à organização da pesquisa. Sendo assim, os objetivos previstos no PPC do Direito não foram atingidos.

Pensando em outra abordagem metodológica, é desejável que tanto os acadêmicos como os egressos estejam aptos a desenvolverem soluções às situações-problema que surgirem em sua vida enquanto alunos e profissionais, considerando critérios sociais, humanistas, culturais ambientais e econômicos. Por isso, precisam, durante a Graduação, serem provocados a desenvolverem projetos com níveis crescentes de interdisciplinaridade, cooperativismo e complexidade.

O ensino por intermédio de projetos não é uma ideia nova. Autores, como Dewey (1959), Rogers (1973), Novack (1999) e Freire (2016), há algum tempo, vêm discutindo a relevância de evidenciar aos estudantes as práticas pedagógicas e levá-los a aprender em consonância com a sua existência. Moran e Bacich (2018) compreendem que, por meio desse método, os alunos se cercam de tarefas e desafios relacionados à sua vida, transcendendo os limites da escola. No caminho, deparam-

se com questões interdisciplinares, já que o problema tem origem na comunidade, e uma disciplina apenas pode ser insuficiente para solucioná-lo. Ademais, decidem individualmente e em grupo, trabalhando habilidades de forma crítica e a percepção de que, para uma questão, existem várias maneiras de resolvê-la.

De fato, os projetos têm o intuito de possibilitar ao aprendiz direcionamento e desenvolvimento de determinadas situações a partir de um diagnóstico, uma análise. Sobre isso, Masetto (2003b) ensina que se devem estabelecer objetivos, metas, tempo, estratégias e recursos, de modo que a integralização das etapas resulte no projeto concluído.

Algumas características apontam efetividades aos projetos, tais como encorajar a cooperação; reconhecer o impulso de aprender dos estudantes; refletir sobre questões desafiadoras; envolver os acadêmicos nos conceitos centrais de uma disciplina; utilizar ferramentas e habilidades essenciais, como as tecnologias; resultar em um produto que solucionam problemas e permitem *feedback* (MORAN; BACHICH, 2018). Por meio deste, é possível mostrar aos acadêmicos as fragilidades do projeto, bem como as potencialidades para suas pesquisas e sociedade. Svinicki e Mckaeachie (2012) sustentam que, ao oferecer o retorno sobre o uso que o aluno fez em determinada atividade, o professor consegue provocar sua emancipação para o estudo e, por conseguinte, à sua vida. Ou seja, o discente inicia os estudos na Instituição, mas a pretensão é que ele alcance a autonomia para além dos limites da academia.

O trabalho colaborativo e grupal é um aspecto significativo para o ensino. Segundo Anastasiou (2004), a aprendizagem é um ato social, e viver requer sociabilidade. Os projetos, quando desenvolvidos em grupo, demandam o exercício de capacidades intrapessoais (conhecer a si mesmo – emoção, autocontrole e motivação); interpessoais (legitimar e perceber as emoções de outra pessoa) e relacionais, que é desenvolver não só a relação entre os colegas e professores, mas com a comunidade na qual se identificou o tema ou o problema. Portanto, o aprender não deve estar dissociado da vida do estudante e, para ser relevante, é necessário que proporcione, além da teorização, uma contribuição pessoal.

Para que os projetos sejam significativos, é fundamental que os alunos os

percebam como tais, já que o objetivo é buscar o melhor resultado para o problema encontrado. Bender (2014) aponta que essa compreensão pessoal do Projeto desenvolvido é um dos aspectos definidores, nomeado ABP (aprendizagem baseada em projetos), que prefiro chamá-lo de Ensino por Projetos apenas por uma questão de familiaridade com a nomenclatura. Há também outros pontos importantes, como o papel do acadêmico dentro do contexto do Projeto e a escolha de uma questão altamente motivadora e autêntica, que estaria pautada em um cenário verdadeiro. De qualquer maneira, independente da característica principal que define os projetos como estratégias de ensino, eles cumprem a função de incitar os acadêmicos a selecionarem suas atividades e estudarem, de maneira colaborativa, questões reais (por meio de investigação), que, possivelmente, contribuirão para a sua comunidade e, por conseguinte, sua vida.

Para um bom modelo de projeto, tanto as competências cognitivas quanto as socioemocionais, precisam ser observadas durante as suas diversas etapas. Isso é fundamental à sua própria natureza (do projeto), sendo forçoso pensar em atividades que incluam motivação e contextualização para que os estudantes desejem realizá-lo e se apropriarem da ideia proposta.

Outras proposições de atividades incluem o *brainstorming* como forma de abrir espaço a novas ideias e discussões, bem como exercícios para organização do projeto, tais como a divisão de atribuições; planejamento; escolha de recursos; realização de registros e reflexões, que incluem avaliação pelos pares; auto avaliação; avaliação do produto escolhido e possíveis mudanças no projeto. Aliada a isso, tem-se a introdução de atividades que visa à melhoria de ideias, como pesquisa e observação de projetos que já tenham produzido bons resultados e possível utilização (MORAN; BACICH, 2018).

Durante o processo de realização do projeto, o campo de interação entre a teoria e a prática acaba sendo evidenciado, já que parte do contexto acadêmico para a sociedade e o que nela se passa. Essa associação encaminha o aluno para a interdisciplinaridade, que correlaciona diversos saberes e áreas diferentes e, por conseguinte, desenvolve projeções e planejamento, que também são objetivos do ensino por projetos e que podem estabelecer relações com a realidade profissional, que é bastante interdisciplinar (MASETTO, 2003b).

A interdisciplinaridade dá suporte a um diferente tipo de projeto denominado Projeto Integrador⁶, sendo, inclusive, uma das suas principais características. A prática é pautada em um trabalho que tem por objetivo associar vários saberes, disciplinas, áreas de conhecimento e pontos de vista, buscando inserir na academia aspectos intrincados que envolvem o cotidiano da comunidade do aluno, levando-o à percepção de que “o conhecimento segmentado (disciplinar) é composto de olhares pontuais para conseguir encontrar significados mais amplos” (MORAN; BACICH, 2018, p. 19), relacionando as similitudes e diferenças entre as disciplinas.

Além de ser interdisciplinar, o Projeto Integrador possui uma segunda particularidade, que é a relação entre os estudantes e sua convivência em comunidade. Nesse percurso, tanto eles quanto os docentes experimentam problemas verdadeiros e aprendem a entendê-los e resolvê-los.

A ideia é que o projeto se organize em torno de situações reconhecidas e derivadas da realidade, ou seja, ocorrências que se identifiquem com o cenário em que estão inseridos os acadêmicos e a própria Instituição, de forma que se instrumentalizem por meio da pesquisa. Zabala (2002, p. 35), ao se referir aos projetos, usa o termo globalizador, que nada mais é do que “a maneira de organizar os conteúdos, a partir de uma concepção de ensino, na qual o objeto de estudo seja o conhecimento e a intervenção na realidade”.

Assim, os conhecimentos adquiridos durante a realização do projeto servem como formas de resolução dos problemas constatados, além de auxiliarem no próprio desenvolvimento. Por meio dessa estratégia de ensino, o acadêmico pesquisa fontes, efetiva leituras, conversa, transcreve fatos e dados e, ao final, transforma todas essas informações e as aplica na atividade proposta ou na sua vida (BORDENAVE; PEREIRA, 1982).

Essa associação, entre academia, aluno, docente, comunidade e produtos decorrentes do projeto, demonstra um aspecto importante, que é a aprendizagem serviço. Esta ultrapassa a individualidade do aprendiz, projetando-se em sua vida.

⁶ Moran e Bacich (2018) se referem ao Projeto Integrador, em alguns momentos de sua obra, como Projeto Interdisciplinar pela própria natureza da atividade. Na pesquisa, utilizo a nomenclatura “Projeto Integrador”, também empregada na IES pesquisada.

Na aprendizagem-serviço, os estudantes não só conhecem a realidade, mas simultaneamente contribuem para melhorá-la, e isso dá um sentido muito mais profundo ao aprender: aprender não só para si, mas para melhorar a vida dos demais. (MORAN; BACICH, 2018, p. 19).

Os supracitados autores apontam a pertinência de operarmos com referenciais teóricos que correlacionam projetos interdisciplinares, aprendizagens e recursos digitais, sobretudo em tempos cujo conhecimento é facilmente substituído por outro. Posto isso, atento na natureza dos Projetos Integradores do Curso de Direito em questão, reforçando a produtividade da pesquisa aqui proposta.

Fazenda (2002) sustenta que um Projeto Integrador nasce de um *locus* bem definido, sendo essencial que a atividade seja contextualizada. Por sua vez, Corazza (2005, p. 07), ao se referir à pós-modernidade, afirma que “mudaram as condições sociais, os espaços, relações, identidades, racionalidades, culturas. E mudamos nós” [professores]. Portanto, percebo a produtividade do Projeto Integrador fundamentado em uma perspectiva interdisciplinar, pois se inicia com a proposta de atividade que associa os saberes e trabalha a construção de soluções. Logo, nessa trajetória, oportunizam-se aos alunos a organização e a associação dos conteúdos discutidos do âmbito acadêmico à prática, bem como a integração entre as disciplinas estudadas

As ideias interdisciplinares foram difundidas no Brasil⁷ por Japiassú (1976), que as tratava (de forma bastante contundente) como uma patologia contaminadora dos saberes e das formas de pensar. Ele criou uma taxonomia, com níveis graduais, que se iniciava com a multidisciplinaridade, continuava com a pluridisciplinaridade, a interdisciplinaridade e, por fim, a transdisciplinaridade.

Ao explorar sua obra “Patologia do saber”, encontrei conceitos que envolvem o termo interdisciplinaridade e que, na perspectiva do citado autor, resolveriam as ambiguidades em relação ao uso inadequado do vocabulário. O entendimento do que é interdisciplinar parte do conceito que engloba a disciplina.

Ainda segundo esse pesquisador, disciplinaridade significa “a exploração científica especializada de determinado domínio homogêneo de estudo, isto é, o

⁷ Veiga-Neto (2010) informa que Hilton Japiassú, durante seus estudos fora do Brasil, foi orientado pelo filósofo Francês Georges Gusdorf e pelo psicólogo Suíço Jean Piaget, que, inclusive, foi o criador do conceito de transdisciplinaridade.

conjunto sistemático e organizado de conhecimentos [...]” (JAPIASSÚ, 1976, p. 73), aliada à ideia de que, para o conhecimento ser precisamente estudado, deve ser fragmentado. Desse conceito, derivam outros, dispostos em sua classificação. Na multidisciplinaridade, utilizam-se recursos de diversas disciplinas, mas que não decorrem necessariamente de um trabalho grupal. Seria como estudar um assunto sob o ângulo de várias disciplinas, em que a relação entre elas não se demonstra; ao contrário da pluridisciplinaridade, que se organiza no mesmo nível de hierarquia, mas de uma forma que apareçam as suas relações.

A interdisciplinaridade, ao contrário, cuida de uma integração maior que os dois primeiros conceitos, de modo que os conhecimentos se incorporem e integrem a ponto de convergirem. Tendo em vista que o Projeto Integrador possui um forte caráter interdisciplinar, reescrevo o conceito do autor:

[...] Este pode ser caracterizado como nível em que a colaboração entre as diversas disciplinas ou entre os setores heterogêneos de uma mesma ciência conduz a interação propriamente dita, isto é, a uma certa reciprocidade nos intercâmbios, de tal forma que, no final do processo interativo, cada disciplina saia enriquecida. Podemos dizer que nos reconhecemos diante de um empreendimento interdisciplinar todas as vezes em que ele conseguir incorporar os resultados de várias especialidades, que tomar de empréstimo a outras disciplinas certos instrumentos e técnicas metodológicas, fazendo uso dos esquemas conceituais e análises que se encontram nos diversos ramos do saber, depois de terem sido comparados e julgados (JAPIASSÚ, 1976, p. 75).

Logo, quando houver troca e convergência entre os saberes das áreas do conhecimento envolvidas, aliadas à integração entre as metodologias, bases conceituais e saberes, acontece a interdisciplinaridade. Já quanto à transdisciplinaridade, advinda dos estudos de Piaget, segundo o autor, ela ultrapassa as relações de reciprocidade ou interação entre as disciplinas, tornando-se em um só sistema, sem limites entre uma e outra (JAPIASSÚ, 1976).

Além de Japiassú, Ivani Fazenda também é referência nos estudos sobre a interdisciplinaridade no Brasil. Em seu livro “Integração e Interdisciplinaridade no Ensino Brasileiro: efetividade ou ideologia” (1979), a autora a define como sendo a intensidade das trocas entre os especialistas e o grau de integração real das disciplinas em um mesmo projeto de pesquisa.

Fazenda conduz a discussão sobre interdisciplinaridade ao campo da

educação e da atitude, afastando-se da esfera epistemológica. A autora esclarece que, mais do que o desenvolvimento de novos conhecimentos, “a interdisciplinaridade via educação favorece novas formas de aproximação da realidade social e novas leituras das dimensões socioculturais das comunidades humanas” (FAZENDA, 2002, p. 14). Com isso, percebo que, além da preocupação com o âmbito pedagógico, a nomeada pesquisadora sustenta que questões disciplinares podem e devem ser contextualizadas a partir da vivência dos envolvidos.

Em relação à contextualização e disciplinarização, Morin (2000), em um dos seus textos, afirma que, caso surjam outros marcos históricos, como o descobrimento de uma nova região, nossos conhecimentos devem envolver tanto a História como a Geografia. Senão, nada entenderemos. Portanto, se o ensino ocorrer por meio de disciplinas isoladas, divididas e fragmentadas, impossibilitará o estímulo e a capacidade de contextualização no sentido de correlacionar uma parte menor a um pensamento maior ou vice-versa.

Por sua vez, Fazenda demonstra (2002) que a interdisciplinaridade, além de ser aprendida na prática e na vivência, sua formação deve estar calcada em situações contextualizadas e verdadeiras. Primeiramente, faz-se necessário um aprofundamento social e pessoal, com o conhecimento do local a ser investigado, bem como o encontro com o novo, sempre respeitando aquilo que já foi construído, agindo de maneira cuidadosa e com parcimônia. Por conseguinte, a pesquisa interdisciplinar caminha na ambiguidade, que, por vezes, será fortemente transformadora; em outras oportunidades, demandará intensa reclusão e espera.

A autora acrescenta que a interdisciplinaridade e sua pesquisa se baseiam em vestígios; não como premissas absolutas, mas indicações do que seria a verdade, cabendo ao estudioso investigar e organizar o que seria de fato real e qual caminho seguir. Como uma pesquisa em espiral, partiria da inquietação do observador causada pelas suas experiências e o levaria a examinar saberes em seus diferentes contextos. O caminho da reflexão inicia com a busca dos referenciais teóricos que o subsidiam. Assim, essa espiral se ampliaria e voltaria à consciência pessoal, pois o pesquisador teria a liberdade de estudar tensões, inconstâncias das diversas esferas do conhecimento.

O fato é que a pesquisa interdisciplinar exige um cuidado quanto aos conceitos. Conforme comentei anteriormente, estamos acostumados com a ordem das coisas e a anuência dos conceitos como verdades absolutas. Pensar a interdisciplinaridade é desafiar a ordem formal já alinhada e aceitar novas delimitações, inclusive as mutáveis. Fazenda afirma que a investigação interdisciplinar deve se voltar ao desafio, ao que é considerado imutável, o que englobaria uma aprendizagem por meio da própria experiência da investigação, desalinhando a ordem e os paradigmas e construí-los novamente.

Enfim, o Projeto Integrador se alinha às concepções relacionadas à interdisciplinaridade, principalmente porque deve partir de experiências reais, possibilitar a aprendizagem durante e após o processo de aprendizagem e, como assevera Bauman (2000), incitar a sensibilidade do estudante para a instantaneidade das relações e, dessa forma, entender que é possível desaprender e reaprender sempre que necessário. É importante enfatizar que, ao deslocar a discussão sobre a interdisciplinaridade da esfera epistemológica para a pedagógica, Fazenda (2002; 2011) criou a premissa de que, com a aplicação adequada da interdisciplinaridade, resolver-se-ia o que era visto como patologia, oriunda do mau uso da ciência. Entretanto, penso que tal visão pode ser suavizada.

Por seu turno, Veiga-Neto (2010) provoca o debate sobre a tensão existente entre a disciplinaridade e a interdisciplinaridade. Segundo o autor, embora a fragmentação e o olhar pontual sobre um assunto possam inviabilizar discussões mais abrangentes, é desejável que exista essa tensão, pois a relevância das disciplinas, tanto no âmbito do conhecimento como no corporal, possibilita categorizações, marcos organizatórios, linguagens e métodos específicos, que dispensam, pela própria natureza de sua organização, maiores explicações.

Porém, as práticas indisciplinares que viabilizam a aproximação, coexistência, anuência, acolhimento e entendimento são tão importantes quanto o diferente que circunda a nossa existência. O mundo é um lugar disciplinar e evidencia que a disciplinarização auxilia na ordem, inclusive os avanços do conhecimento. Contudo, o que não se faz absolutamente necessário é que, por conta disso, conheçamos apenas uma parte do conhecimento, da realidade, sem uma visão do todo (MORIN, 2000).

Neste sentido, a educação deverá contribuir para o desenvolvimento natural da mentalidade ao resolver e formular problemas essenciais (MORIN, 2000), estimulando corretamente a inteligência, de uma maneira geral, por meio do exercício da criatividade e da curiosidade. O inaceitável, nos dias atuais, com o advento de inúmeras estratégias de ensino centradas no estudante, é que o ensino jurídico seja pouco interessante, ultrapassado e ortodoxo.

Quanto aos trabalhos que pudessem dar suporte a esta escrita, procurei e pesquisei vários estudos que tivessem como tema as experiências no uso do Projeto Integrador como estratégia de ensino para o Curso de Direito. Para tanto, usei as seguintes palavras-chave: Projeto Integrador, Direito, Aprendizagem Baseada em Projetos, ensino jurídico.

Então, procedi conforme sugerido na qualificação desta pesquisa, isto é, a tentativa de encontrar trabalhos nos anais dos Congressos Nacionais e Internacionais do CONPEDI (Conselho Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Direito), tendo em vista abordarem assuntos que tratam especificamente da Ciência do Direito. Friso que realizei as buscas a partir das mesmas palavras-chave acima mencionadas, no início de 2017 (em média, acontecem quatro eventos por ano), quando foram inclusas nos itens de pesquisa tópico sobre educação, pesquisa e ensino jurídico.

A princípio, encontrei diversos artigos que discorrem sobre estratégias de ensino e metodologias ativas no Curso de Direito, tais como os trabalhos Design Thinking e Direito: aprendendo a criar e recriar, de Lilian Trindade Pitta (2020); A aplicação da música ao ensino do direito, escrito por Roselaine Andrade Tavares e Frederico de Andrade Gabrich,(2020); Metodologia *Webquest* como recurso para aprendizagem tecnológica e ativa na educação jurídica, produzido por Jeciane Golinhaki (2020).

O artigo denominado “Apontamentos sobre os efeitos das metodologias ativas no processo de ensino e aprendizado jurídico: superação do vetusto método expositivo” enfatiza que, embora o ensino expositivo seja o mais tradicional e utilizado no ensino jurídico,

atualmente o ensino jurídico tem como público alvo alunos com características totalmente diversas daqueles de outrora. Essas peculiaridades das novas gerações somado a chamada sociedade da informação, que consiste num ambiente de acesso rápido e dinâmico de conteúdo pelos meios de comunicação, exigem uma nova postura e adaptação do ensino jurídico, principalmente do professor (TEBAR E YONEMOTO, 2017, p. 17).

Ponto que os autores discorrem corretamente acerca das celeumas do ensino em Direito, principalmente sobre a obsolescência e a potencialidade dos métodos ativos como forma de adequar os processos de ensino. Em relação ao ensino interdisciplinar no Curso de Direito, deparei-me com o seguinte estudo: Trabalho pedagógico e a importância da interdisciplinaridade no ensino do Direito, escrito por Lopes e Papália (2018). No artigo, as autoras discursam sobre o estudo interdisciplinar como meio de transcender os estudos em sala de aula, o que facilita ao estudante se envolver com o “mundo complexo e agregar conhecimentos que serão fomentar as necessidades profissionais de forma ampla, capacitando o profissional para as mais variadas experiências”. Porém, explicam que, especialmente no ensino jurídico, “todos os conteúdos se correlacionam, mas muito pouco (são) desenvolvidas as propostas interdisciplinares, justamente o (curso) que poderia vir a dar a maior ênfase num diferencial em qualidade educacional” (LOPES E PAPÁLIA, 2018, p. 139), uma vez que, na maior parte do tempo, tais práticas não são visualizadas.

Embora tais artigos tenham oportunizado aporte teórico para esta dissertação, no que tange às metodologias em que o estudante é o próprio sujeito de aprendizagem, interdisciplinaridade e ensino jurídico, não encontrei no CONPEDI os relacionados, especificamente, à aprendizagem por projetos ao ensino jurídico. Em vista disso, ampliei minhas buscas; porém, não encontrei trabalhos associados ao Projeto Integrador, para o Curso de Direito, no Portal de Teses e Dissertações da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), portal de periódicos da CAPES, no Google Acadêmico ou no Scielo.

Ao digitar apenas a expressão Projeto Integrador, apareceram inúmeros estudos, mas os assuntos não tinham necessariamente relação com o tema desta pesquisa. O mesmo ocorreu quando selecionei tal expressão no Curso de Direito, tornando inviável a análise de tamanha quantidade. Os resultados da palavra Direito se relacionavam aos estudos da Ciência do Direito propriamente dita, bem como de

suas ramificações. Já a palavra Aprendizagem baseada em projetos se direcionou ao uso das metodologias ativas de uma forma geral, impossibilitando a seleção.

Em vista disso, coloquei as palavras e/ou expressões entre aspas, mas apenas consegui resultados relevantes com “Projeto Integrador”. Com o uso deste, selecionei alguns trabalhos, mas, em função de sua natureza voltada à aplicação em áreas específicas, como Robótica, Administração, Engenharia Civil, a maioria não contribuiu para esta escrita. Assim, encontrei poucos autores que dissertassem sobre o Projeto Integrador, as percepções dos alunos e, principalmente, os resultados aplicados em suas áreas específicas.

Ademais, dos trabalhos pesquisados que versavam sobre o Projeto Integrador, a maioria abordava a formação docente, que, embora fosse muito interessante, não é o objeto da pesquisa que desenvolvi. Essa escassez, principalmente no Curso de Direito, demonstra a importância desta pesquisa, que adentrou em um campo pouco estudado no meio jurídico.

O primeiro trabalho selecionado foi a dissertação “Projeto Integrador nos Projetos Pedagógicos de Curso: Uma proposta metodológica para a UFES” (RABELLO, 2018). Mesmo não abordando exatamente o tema desta pesquisa, discute as questões interdisciplinares que permeiam a execução do Projeto Integrador.

Ante um mundo cada vez mais globalizado, ministrar diversas disciplinas de forma isolada não proporciona ao estudante uma visão do mundo em suas diversas nuances e complexidade. É preciso a formação de pensamento sistêmico para tentar compreender a realidade mutável que nos cerca e a interdisciplinaridade surge como uma nova perspectiva para superar as limitações do ensino fragmentado da escola tradicional (RABELLO, 2018, p. 34).

Diante de uma perspectiva interdisciplinar, a autora buscou respostas para a situação em que se encontravam os Cursos de Graduação da Universidade Federal do Espírito Santo quanto às atividades interdisciplinares no campo das Ciências Sociais Aplicadas. Para isso, referenciou alguns teóricos importantes, tais como as quatro obras de Fazenda (1999, 1999a, 2006 e 2008), bem como as de Japiassú (1976), Morin (1999) e Gadoti (2007). A pesquisa, caracterizada como documental, bibliográfica e descritiva, evidencia que, embora as práticas indisciplinadas estivessem previstas no PPC, nenhuma delas mostra a maneira como elas deviam ser

operacionalizadas.

A dissertação de Braga (2018) - cujo objetivo foi verificar o sistema de aprendizado dos alunos, bem como o seu desempenho e inserção no mercado de trabalho e possíveis demandas em suas vidas profissionais - intitula-se “Análise do sistema de ensino e aprendizagem”. Seu *locus* de pesquisa aconteceu em uma instituição de Ensino Superior de Juiz de Fora e envolveu o Curso de Engenharia Elétrica. Apesar de ter sido aplicada no campo das Ciências Exatas, contribuiu, com seu referencial teórico e métodos, para a realização da minha pesquisa. Em efeito Braga fez uso de ideias de Berbel (1998) e Barbosa e Moura (2013).

O autor desenvolveu a investigação durante um ano e meio, aplicando questionários abertos e fechados. Ao finalizá-la, concluiu que a percepção dos alunos era de satisfação com as práticas do Curso pesquisado, além de apresentarem melhorias no desenvolvimento das disciplinas. Outro resultado apontado foi que o Projeto Integrador se revelou uma boa estratégia para a aprendizagem, mas que, no caso do Curso, ainda necessitava de ajustes para atender os alunos, professores, Instituição e mercado de trabalho.

Para finalizar, apresento a dissertação de mestrado “Impacto do Projeto Integrador na percepção do aluno” do Curso de Farmácia da Universidade de Braz Cubas, escrita por Yoshida (2017). A autora sublinha que a grade do Curso estudado havia passado por mudanças com a finalidade de se adaptar às exigências da formação contemporânea de farmacêuticos, motivo pelo qual a metodologia escolhida foi o Projeto Integrador.

Para isso, entrevistaram-se os estudantes do primeiro até o oitavo período com o objetivo de avaliar a percepção dos envolvidos quanto ao Projeto Integrador. Como resultado, constatou que este, na visão dos alunos, foi uma ferramenta importante para a aprendizagem, incentivando-os à pesquisa, busca da autonomia, criticidade e melhoria de habilidades.

Após a leitura dos trabalhos selecionados e já publicados que possuem familiaridade com o assunto da minha pesquisa, pude analisar os aspectos significativos que me levaram a refletir e a considerar as possibilidades de incorporá-los às atividades previstas para o Projeto Integrador, principalmente no que tange aos

aspectos relacionados à formação contemporânea dos estudantes, à escolha do Projeto Integrador como estratégia de ensino, interdisciplinaridade e ainda, ao protagonismo e autonomia dos estudantes. Assim, analisado o referencial teórico, baseado nos ensinamentos de Bauman, e a modernidade líquida, aliados aos estudos relacionados ao ensino por meio de projetos que integram saberes à vida dos acadêmicos, no próximo capítulo, apresento os procedimentos metodológicos que fundamentaram meu trabalho.

4 CAMINHOS PARA O PROJETO INTEGRADOR

Ocupamos um mundo pautado pelo “agora”, que promete satisfações imediatas e ridiculariza todos os atrasos e esforços a longo prazo. Em um mundo composto de “agoras”, de momentos e episódios breves, não há espaço para a preocupação com “futuro”. Como diz um outro provérbio inglês: “Vamos cruzar essa ponte quando chegarmos a ela”. Mas quem pode dizer quando (e se) chegar e em que ponte? (BAUMAN, 2011, texto digital)

A pesquisa científica é entendida como um conjunto de processos sistemáticos e empíricos utilizados para o estudo de um fenômeno: é dinâmica, mutável e evolutiva (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2013, p. 22). Apoiada nessa citação, aliada aos tempos fluídos e seus atributos de incertezas e efemeridade, inicio as considerações acerca de uma proposta metodológica para o Projeto Integrador. O objetivo foi elaborar um conjunto de sugestões para o desenvolvimento da minha pesquisa, centrada na cultura e experiência dos estudantes, de modo que os procedimentos metodológicos, conjuntamente, contemplassem a problematização e os propósitos deste estudo.

Portanto, esta pesquisa é de natureza qualitativa, com inspiração etnográfica, pois se propôs a verificar o que os professores pensavam sobre a proposta referente ao Projeto Integrador, voltada à vivência dos estudantes em sociedade. O enfoque qualitativo pretendeu investigar os entendimentos, atitudes, pontos de vista acerca das experiências que circundavam o grupo pesquisado.

Ela (a pesquisa qualitativa) trabalha com o exame rigoroso da natureza, do alcance e das interpretações possíveis para o fenômeno estudado e (re)interpretado de acordo com as hipóteses estabelecidas pelo pesquisador [...] dando preferência a contextos, fenômenos, tópicos, conceitos; também pode possuir, de forma secundária, conteúdo descritivo e utilizar dados quantitativos incorporados nas análises (CHEMIN, 2015, p. 57).

Quanto à inspiração etnográfica, a pesquisa estudou as pessoas em seu próprio ambiente, como as percepções, crenças e valores voltados à sua cultura (GIL, 2009). Dessa forma, por meio da coleta e análise de dados, imersa no contexto dos educadores, analisei os padrões preponderantes em suas narrativas, bem como os fatos ou eventos menos previsíveis ocorridos durante a execução do Projeto.

Nessa continuidade, detalho o desenvolvimento dos procedimentos metodológicos que foram desenvolvidos durante a investigação. Em um primeiro momento, elaborei uma proposta para o Projeto Integrador para ser apresentada aos professores, voltada à observação do contexto em que viviam os estudantes e centrada em suas experiências e culturas. Esclareço que, inicialmente, o objetivo do trabalho era aplicar a proposta a um grupo de acadêmicos do Curso de Direito e, a partir das suas discussões e enunciações, investigar se os resultados de sua aplicação seriam significativos.

Finda a qualificação, comecei a executá-la; mas, logo após o segundo encontro, em 18 de março de 2020, as aulas presenciais foram suspensas em decorrência da pandemia do novo Coronavírus.

Na oportunidade, a direção da Instituição entendeu que seu caráter social seria fator impeditivo para sua realização, principalmente por envolver aglomerações. Diante desse cenário, alterei os objetivos e procedimentos metodológicos a fim de problematizar a prática aos docentes do Curso de Direito e, com isso, sugerir um conjunto de sugestões para a execução do Projeto Integrador.

No Quadro 1, encontra-se a descrição das atividades previstas para o desenvolvimento do Projeto Integrador do Curso de Direito da IES pesquisada.

QUADRO 1 – Uma proposta metodológica: Atividades previstas para o Projeto Integrador.

Encontro	Atividade
1º	<ul style="list-style-type: none"> - Introdução do assunto aos acadêmicos por meio de <i>brainstorming</i>. - Apresentação da proposta metodológica para o Projeto Integrador. - Apresentação da questão motriz com o seguinte questionamento: identifique um problema que o incomoda como morador do local em vive e que envolve, pelo menos, três disciplinas que estão sendo estudadas neste semestre. - Entrega da tarefa a cada acadêmico e solicitação para a devolução na semana subsequente.
2º	- Entrega das respostas à questão motriz à pesquisadora.
3º	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentação dos dados tabulados referentes às perguntas entregues. - Divisão dos grupos de trabalho de acordo com os resultados encontrados pelos acadêmicos, de forma que os temas familiares pertençam ao mesmo grupo. - Discussão entre pares sobre como podem contribuir na resolução dos problemas apontados. - Apresentação do desenvolvimento do Projeto Integrador, que abrangerá a escrita de um relatório e realização de uma mesa redonda.
4º	- Entrega parcial do relatório à pesquisadora.
5º	- Reunião entre os grupos para <i>feedback</i> das atividades e revisão dos relatórios.
6º	- Realização da mesa redonda para apresentação do produto resultante do Projeto Integrador.
7º	- Encontro com os estudantes para discutir os resultados e percepções quanto ao desenvolvimento do Projeto.

Fonte: da autora, 2020

Conforme exposto acima, o Projeto Integrador ocorreria em sete encontros e horários pré-determinados. Sua aplicação aconteceria em aulas ministradas pelo professor coordenador do Projeto e demais professores do corpo docente, envolvendo as turmas do 1º ao 6º período do Curso de Direito da IES pesquisada. A escolha das turmas se justificou pelo fato de serem as que desenvolviam o Projeto de acordo com

o PPC de Direito.

Ressalto que as primeiras três etapas previstas para o Projeto foram desenvolvidas junto aos acadêmicos, antes do período pandêmico. Ocorreu que, após a finalização da terceira parte, as aulas presenciais foram suspensas, conforme já pontuado acima. Para tanto, relatarei o que foi desenvolvido durante as três primeiras fases. Após, como foi apresentada a proposta e problematizada aos docentes do Curso de Direito.

No primeiro encontro, a proposta envolveu a utilização do conceito de âncora segundo Bender (2014). O autor afirma que o uso de uma “âncora” serve como introdução para o Projeto com a finalidade de despertar o interesse do aluno pela resolução do problema apresentado. Inicialmente, escrevi na lousa esta pergunta: O que o aflige enquanto morador do local em que você vive?

Por meio de *brainstorming* (MASETTO, 2003b) ou tempestade cerebral (ANASTASIOU, 2004), solicitei aos alunos que empregassem vocabulário próprio, frases curtas e palavras surgidas espontaneamente, sem preocupações ou julgamentos quanto a estarem ou não corretas. Finda a tarefa, foram selecionadas, conforme a proposta por Anastasiou (2004), ideias pautadas pela possibilidade de serem colocadas em prática, bem como a compatibilidade relacionada a uma lista de opiniões, que, nesse caso, foram as disciplinas do semestre.

Encerrada a discussão, apresentou-se a questão motriz da pesquisa, explicando aos acadêmicos que o objetivo de sua execução estava centrado em suas vivências culturais e nos problemas por eles experienciados. O intuito foi contribuir para a melhoria das suas vidas em sociedade e, ainda, apontar sugestões que auxiliassem a comunidade local.

Como a previsão era que o Projeto perdurasse em todo o semestre, talvez, os acadêmicos ficassem confusos ao se depararem com as diversas possibilidades relacionadas aos conteúdos e delimitações. Nesse contexto, a questão motriz, além de provocá-los, auxiliá-los-ia na delimitação dos parâmetros orientadores da proposta de trabalho (BENDER, 2014).

Na sequência, o professor e coordenador do Projeto entregou a questão motriz

aos acadêmicos, a saber: Identifique um problema que o incomoda como morador do local em que você vive e que envolva, pelo menos, duas disciplinas que estão sendo estudadas neste semestre. Na semana subsequente, recolhi a atividade a fim de analisá-la.

Nessa parte da investigação, penso ter alcançado o essencial ao Projeto Integrador, ou seja, aproximar o estudante de sua comunidade por meio de experiências reais e indisciplinadas. A ação ocorreu com a criação de campos de estudo conectando os saberes de cada disciplina com a vivência do aluno. Ademais, os conhecimentos anteriores foram revisitados e postos à prova conforme ensinado por Baumam (2013b).

O segundo encontro foi dividido em quatro etapas diferentes. Em um primeiro momento, com os resultados da tarefa já tabulados, os alunos demonstraram os problemas no PowerPoint e, conseqüentemente, o que mais os afetavam e prejudicavam a sua comunidade. Ato contínuo, aconteceu a divisão da turma em grupos de acordo com as respostas dadas à questão motriz.

Após a divisão das equipes de trabalho, perguntei aos acadêmicos do Curso de Direito como eles solucionaram os problemas apontados, incentivando o debate entre os integrantes de cada dupla. O propósito foi levá-los a legitimar e se apropriarem da discussão dos temas por eles sugeridos. Como lhes foi concedido certo poder de escolha em relação aos assuntos, sentiram-se mais motivados a solucionar a problemática.

Quando os alunos escolhem realizar uma experiência de aprendizagem dessa natureza, é muito mais provável que eles participem ativamente de todas as fases do processo de aprendizagem se tiverem um poder de escolha considerável sobre quais questões serão abordadas e quais atividades serão realizadas. Além disso, quando os alunos veem que estão tratando de um problema do mundo real e procurando por uma solução real, eles ficam ainda mais motivados (BENDER, 2014, p. 45).

Ouvir o acadêmico e conferir-lhe voz ativa são aspectos expressivos do ensino alicerçado em projetos e fundamentais quando se trata da participação e apropriação da atividade pelo Projeto Integrador. Dessa forma, permite-se que os alunos determinem quais questões os levariam a um grau de envolvimento mais elevado na atividade proposta.

Por fim, no quarto momento – a partir dessa etapa, centro a pesquisa apenas na proposta problematizada junto aos docentes, diante da impossibilidade de desenvolvimento junto aos acadêmicos a proposta prevê o desenvolvimento da pesquisa conforme constatado no projeto. A partir dos problemas levantados pelos acadêmicos, cada equipe estabeleceu a relação interdisciplinar entre o problema central que norteou o Projeto do grupo e as disciplinas do semestre. O objetivo foi encaminhá-los ao exercício da interdisciplinaridade e integração dos saberes de diversas áreas diferentes.

Em seguida, a partir dessa relação interdisciplinar, bem como da investigação a ser realizada, o objetivo é a elaboração de um roteiro para apresentação de uma mesa redonda, ocorrida no final do semestre. O citado roteiro foi escrito em forma de texto e seguiu as normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), evidenciando, primeiramente, as relações interdisciplinares entre o problema investigado pelo grupo e as disciplinas escolhidas. Por conseguinte, contemplou as sugestões, com base em suas pesquisas, para a resolução dos problemas por eles dissertados.

Neste sentido, o produto seria um relatório, ideia, sugestão, um aplicativo, mapa, seminário, entre outros, a depender da natureza e complexidade do problema (BENDER, 2014). Inicialmente, alunos precisaram de orientação para estruturar e delimitar a pesquisa. Por isso, direcionei e iniciei as atividades mediante a entrega do roteiro. Observei que, possivelmente, outras estratégias de ensino seriam necessárias no decurso do projeto e, da mesma forma, outras poderiam surgir, inerentes ao processo de aprendizagem por meio de investigação e pesquisa.

Antes da realização da mesa redonda, o professor responsável receberia uma versão prévia dos roteiros elaborados pelos acadêmicos e, após as leituras, aconteceu a reunião de todos os grupos para socialização dos resultados obtidos. Nesse momento, na condição de facilitadora, orientei o planejamento, realizei correções, sugeri leituras e outras estratégias que se fizeram necessárias. Na oportunidade, abri espaço para que os colegas colaborassem com apontamentos que julgassem importantes sobre o andamento e planejamento dos trabalhos dos demais grupos.

O *feedback* é significativo no ensino por projetos, pois oportuniza aos grupos a revisão, refazimento ou vislumbre das fragilidades que necessitam de atenção ou, ainda, otimização de possíveis potencialidades em seus projetos. Ademais, ao compartilharem suas ideias com os colegas, fariam “revisões significativas em aulas de ABP, já que eles sabem que seu trabalho possui um significado autêntico e que será publicado de alguma forma” (BENDER, 2014, p. 53).

Na terceira parte do Projeto, ao final do semestre letivo, aconteceria a mesa redonda na qual seriam apresentados os resultados. Compartilhá-los com a comunidade docente, discente e externa legitima a valorização dos trabalhos produzidos pelos grupos.

Os projetos de ABP pretendem ser exemplos autênticos dos tipos de problemas que os alunos enfrentam no mundo real, de modo que algum tipo de publicação ou apresentação pública dos resultados do projeto é uma ênfase crucial dentro da ABP [...]. Os alunos irão valorizar o que eles percebem que os seus professores valorizam, e a apresentação do trabalho de sala de aula a outras pessoas da comunidade é uma maneira de mostrar o valor desse trabalho (BENDER, 2014, p. 53)

Posto isso, ousou afirmar que envolver questões consideradas reais no estudo resulta na socialização com a comunidade. Além do mais, acredito que o ensino por projetos contribui fortemente para um comprometimento maior dos alunos na realização das atividades e experiências relacionadas à aprendizagem.

Para a dinâmica de apresentação da mesa redonda, orientei os grupos na escolha de seus líderes, que os representaram nas discussões. Estas foram conduzidas para que os acadêmicos conseguissem apresentar, a partir do roteiro elaborado, possíveis soluções às questões por eles levantadas e os aspectos interdisciplinares que envolveram o tema e contribuíram para a vida em sociedade. Para a composição da referida mesa, seriam convidadas pessoas envolvidas com os temas abordados, como autoridades locais, líderes comunitários, vizinhos ou comerciantes. O objetivo era levá-las à reflexão, pois, no final, haveria um espaço para questionamentos e sugestões e, assim, pudessem ouvir as propostas dos alunos.

No entanto, em função da pandemia, como já me referi anteriormente, entendi

ser importante seguir com a temática, porém, mudando alguns rumos. Por conta disso, após a elaboração da proposta pela pesquisadora (no caso, eu), aconteceram grupos de discussão com os professores que participaram do desenvolvimento do Projeto Integrador no curso de Direito na IES investigada, nos anos de 2018 e 2019. O objetivo de tais encontros foi lhes apresentar a proposta metodológica elaborada por mim. Ressalto que acontecem dois Projetos por ano, pois, como mencionado anteriormente, é semestral. Logo, a justificativa quanto à escolha dos docentes se deu pelo fato de que já haviam participado de, pelo menos, da execução de quatro Projetos, observando os pontos positivos ou negativos quanto à sua consecução.

Pontuo que cinco docentes do Curso de Direito participaram dos dois grupos de discussão. Estes professores residem no Município em que está localizada a IES, embora três deles tenham estabelecido residência por conta do trabalho na Faculdade. Dois deles são egressos da Instituição pesquisada, o que enriqueceu o teor das discussões, pois como acadêmicos, também desenvolveram o Projeto Integrador. Por fim, importa ressaltar que três deles são membros do NDE do Curso, sendo um, o Coordenador do Curso, o que contribuiu significativamente nas problematizações quando da realização dos grupos de discussão.

Assim, realizaram-se dois grupos de discussão por meio da plataforma digital *Microsoft Teams*, com a qual os docentes já estavam habituados a utilizar, tendo em vista as aulas virtuais ocasionadas pela pandemia do Coronavírus⁸. O primeiro, como supramencionado, ocorreu de maneira virtual, em 08 de setembro de 2020, cuja duração foi de quarenta e um minutos, contando com a presença de cinco professores do Curso de Direito que participaram do desenvolvimento do Projeto Integrador nos anos de 2018 e 2019. O roteiro do grupo de discussão foi desenvolvido da seguinte forma: primeiramente, explanei os objetivos da minha pesquisa; em seguida, apresentei os estudos da coordenação acadêmica da IES pesquisada a respeito da percepção dos acadêmicos sobre o Projeto Integrador, realizada em 2018, que demonstrou que eles não correlacionavam o desenvolvimento do Projeto à sua vivência em sociedade, tampouco às suas experiências e cultura. Além do mais, não conseguiam realizar a interdisciplinaridade, essencial ao Projeto Integrador. Assim,

⁸ O Ministério da Educação (MEC), por meio da Portaria nº 544, de 16 de junho de 2020, autorizou a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais até 31 de dezembro de 2020, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19.

por meio do compartilhamento de tela, demonstrei tais resultados.

Em uma segunda etapa, solicitei que os professores comentassem o estudo apresentado. Por fim, questionei-os sobre os seguintes pontos relativos ao desenvolvimento do Projeto Integrador: Como docente, você verifica a observação dos acadêmicos a respeito do contexto social em que vivem, objetivando transformações? E ainda: Observa-se a integração entre os componentes curriculares do Curso em relação ao Projeto Integrador?

O segundo grupo de discussão aconteceu em 05 de outubro de 2020, com a presença de quatro docentes do Curso de Direito que participaram da execução do Projeto Integrador em 2018 e 2019. O tempo total de duração do encontro foi de cinquenta minutos e vinte e oito segundos. Nesse encontro, apresentei aos colegas a proposta pedagógica para o Projeto Integrador do Curso de Direito, adaptada a partir das percepções dos professores e relacionada ao grupo de discussão realizado em setembro de 2020. Na sequência, propicie espaço para que sugerissem alterações, o que fariam diferente, problematizações e reflexões.

Os grupos de discussão são considerados como reuniões nas quais os participantes discutem os temas pré-determinados pelo pesquisador conforme apontam Sampieri, Collado e Lucio (2013). Nesse tipo de método de coleta de dados, mediante a interação entre os professores, meu interesse consistiu em saber como perceberam a realização da pesquisa voltada à cultura e experiência dos estudantes, se conseguiram entender os objetivos da contextualização em relação à vida dos discentes, bem como as interações interdisciplinares entre os saberes envolvidos na tarefa. Para isso, a sessão foi gravada em áudio e vídeo, por meio da plataforma *Microsoft Teams* e, posteriormente, transcrita.

Nos encontros acima descritos, para a coleta de dados, aconteceu a observação participante (GIL, 2009; MARKONI, LAKATOS, 2003; SAMPIERI, CALLADO, LUCIO, 2013). Como sou docente no Curso de Direito, juntamente com os demais professores envolvidos no Projeto, constantemente, estive em campo. Ao acompanhá-los, ouvi as suas opiniões a respeito da proposta de execução do projeto e, em seguida, descrevi e estudei as características do grupo em questão.

Os dados que emergiram dos grupos de discussão, das transcrições e da

observação participante foram analisados desde o início da apresentação da proposta metodológica e finalizados após a redação das conclusões sobre categorias e “identificação de padrões de pensamento e comportamento” (GIL, 2009, p. 132). Neste sentido, a partir do levantamento desses dados, analisei-os de maneira direcionada aos aspectos característicos específicos dos docentes estudados e, então, elaborei um relatório com as descrições das categorias dos temas emergentes e classificação dos padrões e ideias recorrentes.

Esse processo se inicia geralmente com uma massa de ideias ou comportamentos indiferenciados. O pesquisador, mediante a identificação de semelhanças, diferenças e conexões entre os dados, percebe que alguma coisa se destaca como forma usual de pensar ou de agir no local. Progressivamente, mediante comparação e contraste, define um comportamento ou pensamento identificável. Tem-se então, um padrão, ainda que definido de forma incipiente. Aí começam a emergir exceções à regra e detectam-se variações em relação ao modelo. Essas variações ajudam a circunscrever a atividade e a clarificar seus significados. Então, mediante novas comparações e combinações entre o modelo e a realidade observada, definem-se padrões (GIL, 2009, p. 132)

Essas comparações entre o modelo proposto, os dados coletados e o contexto observado foram sustentadas pelos estudos de Zygmunt Bauman e suas considerações sobre a modernidade líquida e, a partir dessa apreciação, a necessidade (ou não) de encontrar ou reencontrar novos caminhos de aprendizagem. Na ótica do autor, professores e alunos são apresentados como mísseis balísticos. Estes, ao iniciarem seu percurso, serão perfeitos para alvos pré-determinados e fixos. Contudo, tais qualidades serão superadas quando os alvos começarem a se mover erroneamente e mais rápido que os mísseis, prejudicando os cálculos iniciais e a trajetória exigida (BAUMAN, 2013b).

Consequentemente, é visível a necessidade premente que os professores e alunos têm, diante da fluidez dos tempos, de aprender não ao final, mas durante a experiência e o percurso da aprendizagem, bem como de esquecerem o que já foi aprendido se não fizer mais sentido. “Assim, o que precisam que lhes forneçam de início é a capacidade de aprender, e aprender depressa. Isso é óbvio. O que é menos visível, porém, [...], é a capacidade de esquecer instantaneamente o que foi aprendido antes” (BAUMAN, 2013b, p. 17). Nesse sentido, resta pensar se o que está sendo ensinado hoje pode estar (ou estará em breve) ultrapassado, tendo em vista a condição mutável do contexto em que está inserido o estudante, ou, ainda, não lhe

representar nenhuma significação.

A modernidade fluída, segundo o autor, estreou a era da liquefação dos arquétipos de obediência e convívio e “[...] são agora maleáveis a um ponto que as gerações passadas não experimentaram e nem poderiam imaginar, mas como todos os fluidos, eles não mantem a forma por muito tempo” (BAUMAN, 2000, p. 22). Ou seja, manter as formas pré-determinadas é quase tão difícil quanto nelas permanecer, o que exige mudanças constantes. Aliás, como afirma Harari (2018, p. 317), a mudança é a única constante.

Cabe, neste instante, destacar que os materiais de pesquisa foram constituídos por: a) Proposta metodológica para o Projeto Integrador do Curso de Direito da IES pesquisada; b) Enunciações dos docentes. Os dados, gerados via materiais supracitados, foram analisados por meio da Análise Textual Discursiva - ATD conforme preconizado por Moraes e Galiuzzi, (2006). Em particular, Moraes (2003) organiza tal tipo de metodologia de análise em quatro eixos, que inicia com a desmontagem dos textos e os processos de unitarização, avança para o estabelecimento de relações, denominado categorizações, que resultam na captação do novo emergente, possibilitando uma nova compreensão do todo. O último foco abrange os demais e significa que as análises efetivadas representam um processo auto organizado por meio do qual surgem, então, as novas compreensões.

Em primeira análise, a desmontagem do texto demandou processos, que Moraes e Galiuzzi (2006) classificam como leitura e significação, delimitação do *corpus*, realização da desconstrução e unitarização e, por fim, a impregnação e o envolvimento. Desmontar um texto significa, então, iniciar pela leitura e exercício de elaboração de sentidos. Os autores discorrem que os textos são interpretados com base nos conhecimentos, discursos e teorias do investigador. Apontam, ainda, uma noção importante: a leitura fenomenológica se aproxima da pesquisa etnográfica a ser realizada no estudo, pois busca aquela (a leitura) a partir do outro, da realidade e percepção de quem está sendo investigado.

Os dados emergentes da pesquisa e que foram objeto da leitura acima descrita são chamados de *corpus*, que representa o conjunto de textos a serem investigados. “Dentro do processo de pesquisa, o investigador precisa definir e delimitar seu corpus.

A partir disso pode dar início ao ciclo de análise, cujo primeiro passo é a desconstrução dos textos” (MORAES, 2003, p. 194). É relevante enfatizar que a interpretação da palavra *texto* possui um sentido amplo, entendida como transcrição de entrevistas, análise de fotos, relatórios e demais materiais coletados durante a pesquisa.

Desconstruir e unificar também são uma parte significativa do processo, pois dessa desconstrução é que surgirão as unidades de análise, de significado ou de sentido. Da análise rigorosa do caos, é que nascerá uma nova concepção. Para isso, é necessário, como complementa Moraes (1999), uma sequência que envolva a fragmentação dos textos e codificação das suas unidades; a reescrita das unidades com um significado mais abrangente e, por fim, a atribuição de um nome ou título para cada categoria produzida.

Por se tratar de uma abordagem textual discursiva que busca reestruturar uma ordem previamente estruturada, requereu um acentuado envolvimento e imersão de dados. Dessa forma, analisar rigorosamente “é um exercício de ir além de uma leitura superficial, possibilitando uma construção de novas compreensões e teorias a partir de um conjunto de informações sobre determinados fenômenos” (MORAES, 2003, p. 196).

Vencida a etapa inicial relacionada à desmontagem dos textos, o foco se voltou ao estabelecimento de relações e aos processos de categorização. Na pesquisa, embasada em Moraes e Galiazzi (2006), adotei o método dedutivo para categorização das análises textuais. Assim, as categorias foram deduzidas a partir das teorias que serviram de fundamentação à investigação, de modo que foram colocadas, como se referem os autores, em “caixas”, na quais foram ordenadas pensando na construção futura do metatexto.

Na medida em que as categorias estão definidas e expressas descritivamente a partir dos elementos que as constituem, inicia-se um processo de explicitação de relações entre elas no sentido da construção da estrutura de um metatexto. Nesse movimento, o analista, a partir dos argumentos parciais de cada categoria, exercita a explicitação de um argumento aglutinador do todo. Esse é então utilizado para costurar as diferentes categorias entre si, na expressão da compreensão do todo. Esse processo é essencialmente inacabado, exigindo uma crítica permanente dos produtos parciais, no sentido de uma explicitação cada vez mais completa e rigorosa de significados construídos e da compreensão atingida (MORAES, 2003, p. 2000).

O terceiro foco, ainda relacionado à supra citação, diz respeito à captação do novo emergente e à exteriorização das compreensões atingidas, buscando a construção de metatextos (MORAES, GALIAZZI, 2006). Assim, por meio da análise discursiva textual e qualitativa, iniciando pela unitarização e categorização do conjunto de textos, surgiu a produção de outro texto, que descreveu e interpretou os significados que a pesquisadora (eu) elaborou a partir dos dados investigados.

Esse metatexto se referiu à construção de teses para as categorias ao mesmo tempo que refleti sobre os argumentos centrais que nortearam a pesquisa. Dessa forma, produzi-lo exigiu compreender novas percepções oriundas dos dados, e precisei estar atenta à necessidade de melhorias gradativas durante sua construção, submetendo-o aos instrumentos de validação.

O enfoque final envolveu a auto-organização a partir dos materiais coletados e a natureza de ser um processo de aprendizagem de desconstrução, emergência e comunicação. Sobre isso, Moraes (2003, p. 209) escreve que é “um efetivo aprender, aprender auto organizado, resultando sempre em um conhecimento novo”.

Para concluir, essa auto-organização, em conjunto com as demais etapas, caracterizou um processo de pesquisa com potencial de aproveitar o caos para gerar novos saberes e conhecimentos, aliados aos ensinamentos de Bauman (2010). Ao elevar os textos até o limite de sua desconstrução, proporcionaram-se outras disposições relacionadas à compreensão da investigação.

5 RESULTADOS DA INVESTIGAÇÃO

És tu a universidade que estava por vir ou esperaremos por outra?
(SAMPAIO; FREITAS, texto digital)

A partir dos resultados obtidos na investigação e em virtude da sua natureza, separei-os em duas seções e, assim, otimizar a compreensão e leitura. Na primeira, abordo questões relativas à interdisciplinaridade e à promoção da interação dos componentes curriculares, contanto que realmente se comuniquem. Na segunda, discorro sobre a função social do Projeto Integrador, que deve iniciar com a investigação dos problemas vivenciados pelos académicos e, após, apresentá-los à comunidade, bem como os resultados obtidos. Por fim, na terceira, sugiro, a partir das problematizações junto aos docentes, recomendações para o desenvolvimento do Projeto Integrador.

Na análise textual discursiva, segundo Moraes (2003, p. 195), acontece, em um primeiro momento, a desmontagem dos textos, denominada pelo autor como um processo de unitarização.

A desconstrução e unitarização do corpus consiste num processo de desmontagem ou desintegração dos textos, destacando seus elementos constituintes. Implica colocar o foco nos detalhes e nas partes componentes, um processo de divisão que toda análise implica. Com essa fragmentação ou desconstrução dos textos, pretende-se conseguir perceber os sentidos dos textos em diferentes limites de seus pormenores, ainda que compreendendo que um limite final e absoluto nunca é atingido. É o próprio pesquisador que decide em que medida fragmentará seus textos, podendo daí resultar unidades de análise de maior ou menor amplitude.

Nesse sentido, examinei, detalhadamente, as transcrições dos grupos de discussão realizados com os docentes do Curso de Direito da IES investigada com o objetivo de segmentar os textos e atingir unidades de análise. Nesse momento, percebi a preponderância das expressões que envolvem a interdisciplinaridade e a sociedade.

Durante esse processo, avancei para a próxima etapa, que consistiu em estabelecer relações entre as unidades encontradas e categorizá-las. Dessa forma, com base nos ensinamentos de Galiazzi e Moraes (2006), confirmei, após proceder a unitarização dos textos, que os dois padrões se destacaram nos materiais de pesquisa investigados, sejam os que tratavam da interdisciplinaridade quanto à aplicação do Projeto, sejam os que abordavam a sua função social.

Após estabelecer as relações entre os enunciados da pesquisa, direcionei minha investigação para a captação do novo, surgido da desordem e da desfragmentação dos textos, pois “A emergência de uma compreensão renovada do todo” (MORAES, 2003, p. 142). Nessa ótica, a última parte do método de pesquisa envolve a análise textual discursiva, cujo produto resultará do novo agrupamento construído quando da realização da unitarização e da classificação dos elementos pesquisados, visando ao surgimento de outras compreensões a respeito dos textos objetos de análise.

Neste momento, descrevo os resultados obtidos partindo da compreensão do novo, buscando, como ensinam Moraes e Galiazzi (2006, p. 210), na nova organização, a “tempestade de luz”.

5.1 Favorecimento da interação dos componentes curriculares, contanto que, efetivamente, ocorra a interdisciplinaridade.

Após realizar o levantamento⁹ da literatura que aborda a aprendizagem por meio de projetos, percebi dois aspectos que definem a essência dessa estratégia de

⁹ Entre os autores que discorrem sobre o tema, destaco Fazenda, 2002; Bender, 2014, Moran e Bacich, 2018; Masetto, 2003a; Anastasiou, 2014.

ensino: a natureza interdisciplinar e o caráter social.

A respeito da interdisciplinaridade, inicio as minhas considerações com base nos escritos de Fazenda (2011, p. 10) e a ideia de que ela não é uma “panaceia que garantirá um ensino adequado, ou um saber unificado, mas um ponto de vista que permite uma reflexão aprofundada, crítica e salutar sobre o funcionamento do mesmo”. A problematização da autora é relevante por referenciar os estudos interdisciplinares no Brasil, ressaltando que não são uma panaceia. Em outras palavras, recorrendo ao dicionário, não se trata do remédio para todos os males ou dificuldades (MICHAELIS, 2015, texto digital).

Nesse cenário, fundamentada nos resultados da investigação, pontuo que a interdisciplinaridade é fundamental ao efetivo desenvolvimento do Projeto Integrador, como o próprio nome já sugere. No entanto, a ocorrência desse movimento precisa considerar as particularidades, os saberes específicos e respeitar, segundo ensinam Delizoicov e Zanetic (1993, p. 13) “a especificidade de cada área do conhecimento”, isto é, a fragmentação necessária no diálogo inteligente com o mundo, cuja origem se encontra na evolução histórica do desenvolvimento do conhecimento. Essa perspectiva se confirmou durante a realização dos grupos de discussão com os professores do Curso de Direito da Instituição estudada.

P1: A gente não tem como; para ser interdisciplinar, **colocar tudo como interdisciplinar**. Eu consigo fazer uma aula interdisciplinar entre direitos humanos e estatuto da criança e do adolescente, mas eu não consigo tornar interdisciplinar direito empresarial e estatuto da criança e do adolescente. Não dá! São matérias que eu não consigo fazer o *link*. Eu consigo “linkar” o ECA com direito internacional. Agora, por que, né? São assuntos que se comunicam. Agora tem matéria que não dá. Como é que eu vou “linkar” ali empresarial com o Estatuto (grifo meu).

Surgiu, então, o primeiro resultado da investigação desta pesquisa, centrada em promover a interdisciplinaridade entre as disciplinas envolvidas no semestre. Para que isso ocorra, é necessário que realmente se comuniquem, sob pena de não atingir os resultados esperados, como aconteceu durante a execução da metodologia do Projeto, além de restringir, por falta correlação entre as áreas de conhecimento, temas potencialmente relevantes do ponto de vista do estudante.

P2: Concordo com o que vocês falaram. Engessar o tema e essa necessidade de que havia de tentar englobar todas as disciplinas, eu acho que restringe. [...] Acabava excluindo alguns temas interessantes por não conseguir colocar todas as disciplinas, né, no Projeto.

Ressalto que a discussão acima se originou das reflexões sobre a forma como temos realizado o Projeto na IES: escolha de um único assunto para todas as turmas e períodos (do primeiro ao sexto). Definido o tema, orientavam-se os acadêmicos a desenvolverem a interdisciplinaridade entre as disciplinas envolvidas no semestre e por eles estudadas.

Tanto os enunciados dos docentes quanto a pesquisa realizada pela Coordenação Acadêmica da Faculdade com os alunos revelaram que a interdisciplinaridade acabava acontecendo de uma maneira imposta, compelida e não era vislumbrada pelos acadêmicos. Nas palavras dos professores, ocorria de uma forma “mirabolante”.

P3: [...] Dentro de um período, é muito complicado a gente tentar envolver todas as disciplinas, até porque, muitas delas se conversam, mas se conversam em pontos mínimos, que para a gente tentar desenvolver esse Projeto Integrador a gente acaba **criando um tema mirabolante para poder aproveitar essa disciplina**. E aí o Projeto Integrador poderia ser desenvolvido entre disciplinas que se conversam, que tenham mais interação com o tema e independente do período que ela esteja [...]. Muitas vezes, os alunos se desgostam do Projeto **porque têm que criar essa coisa mirabolante só para aproveitar uma disciplina e aí eles mesmo entram em conflito entre eles próprios**. [...] (grifos meus).

Ademais, questionados se conseguiam observar a integração entre os componentes curriculares do Curso de Direito em relação ao Projeto Integrador, os professores pontuaram, em vários trechos das transcrições, que não a visualizavam, e que tal fato poderia estar relacionado à imposição de um determinado assunto que deveria se adequar a cinco, seis disciplinas. Nesses momentos, discutiram e refletiram sobre a indispensabilidade da inclusão de tantos saberes que, muitas vezes, não conversam entre si.

P1: É necessário mesmo que as dez disciplinas daquele período estejam mesmo dentro do Projeto? [...] se a gente tiver que abarcar tudo o que está na grade, independente do que aquela ementa vai abordar aquele semestre ou não, que é o que a gente faz [...], não, os componentes curriculares não são totalmente integrados, porque a gente tem eixos (curriculares) diferentes.

As interrogações acima se concentram em como relacionar a segmentação das disciplinas a ponto de fazê-las convergir. Ao problematizarmos os questionamentos dos docentes, sugiro que, nós, professores do Curso de Direito, pensemos no equilíbrio entre os conhecimentos disciplinares e, por outro ângulo, na adoção de práticas que aproximem tais saberes até então separados, o que poderia representar resultados interdisciplinares frutíferos.

Tais discussões se aproximam do que Veiga-Neto (2010) denomina como tensões disciplinares. O autor alude que não é prudente responsabilizar apenas os currículos disciplinares (no sentido de estarem divididos por áreas de conhecimento) pelas mazelas da educação. Ademais, sugere que o termo interdisciplinar seja interpretado de maneira ampla, afastando-se da ideia inicial idealizada por Japiassú (1976) e adotada, inicialmente, por Fazenda (1999).

A partir deste ponto, estarei usando a palavra interdisciplinar num sentido lato, de modo que ela inclui qualquer nível de aproximação, conexão e fusão entre diferentes disciplinas: a pluri, a multi, a inter, a transdisciplinaridade nos termos em que as definiu o movimento pedagógico pela interdisciplinaridade (VEIGA-NETO, 2010, p. 12).

As considerações do autor acerca das tensões disciplinares e um absolutismo que permeia (ou permeava) a ideia de interdisciplinaridade contribuíram para a discussão desta pesquisa no sentido de se (re) significar tal ideia no Curso de Direito da IES pesquisada a ponto de contemplar as diferentes potencialidades em dois pontos: disciplinar e interdisciplinar. Estes, quando ligados, gera tensão capaz de canalizar a produção de resultados, como o estímulo às práticas interdisciplinares entre diferentes áreas de conhecimento.

Esses aspectos também foram assinalados pelos professores durante as discussões. No primeiro encontro, mostrei a pesquisa (anteriormente mencionada) realizada pela Direção Acadêmica da Instituição e a incontestável diferença entre a

percepção dos estudantes do Curso de Direito em relação aos de Administração e Agronomia. Para ilustrar, relembro que, enquanto 100% dos alunos pertencentes aos dois últimos responderam que acreditavam que a integração acontecia por meio da realização do Projeto Integrador, 65% dos de Direito declararam que ela **não** era visualizada (grifo meu).

Os docentes compararam, então, a realização do Projeto Integrador do Curso de Agronomia, denominado “Dia de Campo Integrador”¹⁰, no sentido de compreender por que os resultados foram tão discrepantes dos dados no Curso de Direito:

P4: [...] fazendo um parênteses com a pesquisa (da Direção Acadêmica), eu acho que, nesse ponto, os Cursos de Administração e Agronomia, talvez, levem uma vantagem na escolha dos assuntos relacionados à comunidade local. Porque a gente está em uma cidade que vive do agronegócio.

P1 : Exato!

P4: A economia aqui é voltada ao agronegócio e ao comércio; então, para esses alunos de Agronomia e Administração, acho que está mais enraizada essa possibilidade, essa condição de escolhas de temas ligados à realidade local. [...]

Mas nesse ponto como é que são os Projetos (Integradores) de Agronomia de Administração? Eles necessariamente abarcam 100% das disciplinas no Projeto Integrador?

P1 : Não.

P4 : **Porque talvez a gente esteja errando nisso.**

P1: Eles não. Eu participei como professora de inglês, eu acabei participando de (dos Projetos Integradores de) quase todos os colegiados. E eu participei da amostra deles de produto e que eles selecionaram, por exemplo, o milho. Então, quando eles selecionaram o milho, um monte de disciplina sai fora, porque não dá para selecionar tudo. [...]. Ali eles não trabalharam logística, não tinham muito cálculo... a gente que é de fora não consegue ver o que faltou. Mas foi lindo de ver. [...] **Então assim, impactou, mas não alcançou todas as disciplinas, mas teve muito mais efeito do que os nossos, que alcançam todas as matérias** (grifos meus).

Como conclusão, os professores pontuaram que uma primeira possibilidade seria a adequação dos assuntos abordados ao contexto social em que vivem os acadêmicos, permeado pelo agronegócio. Outro aspecto por eles citado foi que, embora o Projeto não alcançasse todas as disciplinas do semestre, poderia apresentar resultados positivos e serem legitimados tanto pelos alunos quanto pela comunidade, como ocorreu com os componentes curriculares da pesquisa acima

¹⁰ No Dia de Campo Integrador, título do Projeto Integrador do Curso de Agronomia da IES investigada, os acadêmicos apresentaram seus projetos em *stands*, simulando um Dia de Campo.

mencionada. De fato, na percepção dos estudantes, a integração aconteceu integralmente ainda que sem a inclusão de todas as disciplinas estudadas no semestre, sendo, ainda, essa interdisciplinaridade interpretada no sentido lato (VEIGA-NETO, 2010), de inclusão, conexão e aproximação das disciplinas. O depoimento dos professores enfatiza isso em alguns momentos:

P1: Depois que eles escolheram o assunto, que é o problema social que eles mesmo levantaram, aí eles buscam as disciplinas que se comunicam com aquela matéria. **Porque a interdisciplinaridade vai acontecer, não tem como você falar sobre o assunto sob o prisma de uma única matéria.** Não é nosso papel forçar eles, dizer ó: faça com que o Inglês Instrumental esteja aí! Faça com que o Direito Eleitoral esteja aí. **Não é nossa função engessar a escolha das disciplinas, mas oportunizar que eles escolham.** Não é isso? (grifos meus)

Nessa conjuntura, a interação, necessária à interdisciplinaridade, aconteceria naturalmente, pois, como ressaltou o próprio docente em sua enunciação, é natural que se aborde uma disciplina por mais de um ângulo, ponto de vista, especialmente por vivermos em uma modernidade líquida, fluída (BAUMAN, 2010). Essa interação “pressupõe uma integração de conhecimentos visando novos questionamentos, novas buscas, enfim, a transformação da própria realidade” (FAZENDA, 2011, p. 12).

Neste momento, reporto-me às enunciações dos docentes por meio das quais eles expressaram seu desapontamento por não colherem os resultados esperados. Veiga-Neto (1995, p. 105) descreve o sentimento que percebi durante o desenvolvimento dos grupos de discussão:

Quem de nós, professores que militamos no ensino durante os últimos vinte anos, não se recorda das "campanhas" em prol da interdisciplinaridade? Quantos seminários, quantas reuniões, quantas discussões! Quantas tentativas foram feitas para fundir o ensino da Matemática com o da História, o ensino das Artes com o das Ciências! [...] E quantas vezes sentíamos-nos frustrados ao constatarmos que fazíamos poucos progressos! Ao constatarmos que, apesar dos esforços, o que a rigor conseguíamos era, no máximo, ensinar juntos, lado a lado, professores de Matemática e História, Artes e Ciências, Português e Estudos Sociais, e assim por diante, mas quase sempre cada um preso ao seu campo de conhecimentos.

Ademais, inferi o desencanto dos docentes - ocasionado pelo insucesso no desenvolvimento do Projeto, possivelmente pela forma como o vínhamos executando - ao transcrever suas enunciações. À medida que eu os questionava, e as respostas

surgiam, os colegas percebiam com mais clareza os aspectos que, provavelmente, causaram uma resposta negativa dos acadêmicos. As expressões abaixo denotam minhas percepções enquanto pesquisadora:

P1: E aí, eu tento fazer isso com um tema só (como no Projeto Integrador), aí eu fracasso.
 P1: Agora, querer colocar todos os eixos dentro de um “balaio” só, é o que a gente fez e deu no resultado que deu!
 P4 : [...] porque talvez a gente esteja errando nisso.
 P3: Eu acho que a gente realmente está desenvolvendo esse Projeto Integrador de forma errada, e ele precisa ser melhor elaborado.

O motivo que me levou a provocar essa discussão foi refletir sobre como a busca pela interdisciplinaridade ideal também afeta o corpo docente no sentido de que ele precisa ser esse “professor interdisciplinar”, de possuir todos os inúmeros saberes necessários para figurar como um “professor ideal” do mundo líquido. Todavia, Delizoicov e Zanetic (1993) assinalam que, em vez do educador multifacetado e “polivalente”, a projeção interdisciplinar sugere a participação de diversos docentes e de diferentes áreas do conhecimento. Dessa forma, colaborariam para a investigação de um determinado assunto, aproximando-se de uma interdisciplinaridade que aproveita a aproximação e o potencial de cada área envolvida. Abaixo, o relato da Professora 1 exemplifica como isso poderia acontecer na prática.

P1: Para vocês verem. A minha aula de Direito Internacional, que a P2 (outra professora de Direito Internacional) [...] me ensinou um monte de coisa para eu falar sobre nacionalidade, foi uma aula revisando Direito Constitucional. E eu estudei Direito Constitucional no primeiro período, e nunca mais tinha trabalhado. E essa é a primeira vez que eu trabalho Direito Internacional. Todo tempo, toda matéria, toda doutrina, tudo o que eu peguei, faz alusão ao constitucional. **Eu até brinquei com eles (os alunos), na aula de hoje, eu queria que o P4 (professor de Direito Constitucional), e o P6 (outro professor de Direito Constitucional), eu queria que fosse uma aula de nós três. Para que tudo que eu fosse dizendo do internacional, eles pudessem dizer assim: exatamente, eu já contei isso para vocês tal dia lá na aula. Sabe? (grifos meus).**

Esta enunciação também sugere a participação dos docentes atuando conjuntamente como aspectos positivo e interdisciplinar:

P1: Eu acho que nós não vivemos ainda nada tão interdisciplinar, com eficácia, igual a gente viveu no (dia do) diagnóstico. **Aquele momento em que a gente estava junto ali, discutindo a questão, e mostrando as disciplinas conversando, é o melhor exemplo de interdisciplinaridade que a gente viveu já** (grifos meus).

Neste instante, é necessário explicar dois aspectos relativos à transcrição acima. Primeiramente, ela surgiu do questionamento do Professor 2 a respeito da forma de atuação dos professores na aplicação da proposta do Projeto Integrador. O fato se deveu por eu ter informado, quando apresentei a proposta, que as etapas do encontro aconteceriam nas aulas dos docentes dos semestres envolvidos e não somente nas do professor coordenador¹¹ do Projeto. Então, surgiu a seguinte pergunta:

P2: [...] **teve uma parte ali, que você falou, que eu fiquei em dúvida, assim, na prática, que seria. Aquela parte, na segunda etapa, quando você sugeriu ali, que aquela etapa ocorresse sem ser com o professor-chave (coordenador), que acontecesse em outra aula. Eu fiquei aqui pensando, como que seria isso na prática? Porque talvez o professor-chave estaria mais envolvido. Pelo menos é o que acontecesse.** O professor chave fica mais envolvido com a turma enquanto os outros professores normalmente ajudam mais com a matéria específica, o que eles podem ajudar ou acrescer, né, para os alunos ali naquela matéria específica. **Aí quando você fala...aí você está desenvolvendo todo um projeto ali, e o professor-chave está comandando aquilo ali com os alunos, aí você teve um certo momento que não vai ser na aula dele, mas de outro professor, não sei, eu fiquei perdida, na prática, como isso ia voltar para o professor-chave para ele saber o resultado daquilo, não sei se seria interessante fazer em outra aula** (grifos meus).

Ao responder à pergunta do professor, esclareci que a proposta envolvia as aulas de todos os docentes para que pudessem participar e conhecer o desenvolvimento da atividade, mas com o professor coordenador do Projeto atuando conjuntamente. Neste sentido, nós, educadores, também trabalharíamos a interdisciplinaridade da mesma forma que desejamos atuar com os alunos. Caso o professor-chave aja sozinho, acabará ficando sobrecarregado e sem condições de desenvolver o conhecimento necessário aos diferentes saberes demandados pelos

¹¹ Durante a execução do Projeto, é realizada a escolha de um Professor que coordenará o Projeto, chamado pelos acadêmicos e pelo corpo docente do Curso de professor-chave.

acadêmicos, além de privar os demais colegas dos problemas e êxitos no transcorrer do Projeto.

O segundo ponto a ser explanado diz respeito à comparação apontada pelo Professor 1 com o “Dia do Diagnóstico”. Essa metodologia aconteceu em todos os cursos da IES e tratou-se de uma semana em que os professores atuaram de maneira conjunta. Assim, no dia programado, cada um deles fez uma pergunta, por meio do *Microsoft Forms*, que os acadêmicos responderam em três minutos. Posteriormente, o professor responsável resolveu a questão juntamente com a turma. Na sequência, outro docente iniciou a mesma metodologia. Nesse dia, nós atuamos de maneira conjunta e interdisciplinar, ajudando os colegas de acordo com o nosso conhecimento. O que chamou nossa atenção foi, em um primeiro momento, a satisfação de trabalhar, pela primeira vez, em conjunto, e a surpresa ao percebermos que nunca havíamos feito isso mesmo com a vigência do Projeto Integrador! Cabe frisar o *feedback* dos acadêmicos, que declararam seu apreço pela interação, enviando-nos, por meio de aplicativos e redes sociais, frases como: “melhor aula”, “adoramos”, “foi muito produtivo”. Essa postura revela que, se replicarmos tal interação no Projeto Integrador, colheremos bons frutos.

Em efeito, as ponderações dos alunos decorrentes das perguntas e provocações lançadas durante a realização dos encontros demonstraram que os professores investigados estudaram, questionaram, argumentaram e articularam várias questões teóricas e práticas que permearam o Projeto Integrador. Com isso, possibilitou-se mais conhecimento quanto à formação da e para a interdisciplinaridade, que

[...] exige um processo de clarificação conceitual que requer grau de amadurecimento intelectual e prático, uma aquisição no processo reflexivo que vai além do simples nível de abstração, mas requer a devida utilização de metáforas e sensibilizações. Os fundamentos conceituais advindos dessa capacidade adquirida influirão na maneira de orientar tanto a pesquisa quanto a intervenção do professor-pesquisador que recorrer à Interdisciplinaridade (FAZENDA, 2011, p. 25).

Cumpramos enfatizar que os docentes, em suas enunciações, expressaram ter noção do alcance e limitações quanto à realização da interdisciplinaridade relacionada ao Projeto. Entretanto, como pesquisadora, sei que este é apenas o início do longo

caminho que busca o conhecimento sobre a interação entre os componentes curriculares de maneira equilibrada e real.

Aprender para reaprender, como ensinou Bauman (2010). Por fim, abordo outro resultado bastante importante, aventado após a análise textual discursiva dos textos, a respeito da limitação do número de disciplinas: deixar o acadêmico escolher as disciplinas que realmente se conectem com o assunto por ele sugerido.

Na proposta inicial apresentada aos docentes, propus a seguinte questão motriz que nortearia o Projeto Integrador: Identifique um problema que o incomoda como morador do local em que você vive e que envolve, pelo menos, duas disciplinas que estão sendo estudadas neste semestre e três que você já estudou ou que ainda irá estudar durante o Curso.

É importante informar que, após a apresentação, minha provocação fez com que surgissem várias considerações sobre limitar o número de disciplinas, principalmente pelo fato de serem minimamente duas do semestre estudado e três de outros, passados ou vindouros:

Pesquisadora: Uma coisa que eu queria perguntar para vocês: Vocês acham interessante a ideia de deixar no mínimo duas disciplinas? Para o aluno não ficar muito “solto”?

P1: Você sabe o que eu acho perigoso? Quando a gente coloca um limite. Nós temos muitos alunos medianos, muitos alunos que estão na média. Se está escrito até dois, ele achou dois, ele vai parar aí!

P5: Verdade!

P1: - Ele atendeu o comando. A gente tem que pensar nesse aluno sossegado. Que ele está ali somente para cumprir a meta. A meta é dois? Dois “tá” lindo! A gente tem o mínimo de alunos que vão trazer cinco porque vai deixar o trabalho enriquecedor. [...] Então, eu acho que é arriscado você limitar. Quando a gente fala em interdisciplinaridade, não tem como ser uma matéria só. **Não tem! Tem que incutir isso no aluno! Aluno, olha, é interdisciplinar. Você vai buscar o número de matérias suficiente para enriquecer seu trabalho e que se comuniquem com o tema! E por óbvio, não pode ser uma só! E pronto!** (grifos meus).

Diante dessas análises, questionei os docentes sobre a possibilidade de os alunos escolherem disciplinas que não se adequassem ao semestre no qual estariam estudando, o que poderia ser um potencial problema no momento de executarmos o Projeto. Coloquei essa questão pelo fato de este ser realizado em todas as turmas e

semestres.

P3: Mas olha só, se a gente deixar aberto assim e o aluno ter essa possibilidade de escolher disciplinas supervenientes ou já passadas, aí ele corre o risco de não utilizar disciplinas do próprio semestre dele. Aí vai descaracterizar o Projeto. Aí a gente vai repetir Projetos que já foram executados no semestre passado só pelo fato de ganhar nota.

No entanto, à medida que os debates foram avançando, os professores construíram caminhos para resolver esse impasse:

P2: Eu sou desta opinião: **coloca, não limita o número, mas coloca que obrigatoriamente a interdisciplinaridade precisa ocorrer com disciplinas que eles estão estudando no semestre atual e fica aberto para o que quiserem trazer, para enriquecer o trabalho, outras disciplinas que ainda vão ser estudadas ou que já foram estudadas, tudo bem.** Mas as principais precisam ser as que eles estão estudando.

P5: Perfeito. Eu também acho assim, que essa questão de limitar deixa o aluno... os alunos que vão para faculdade só para irem, que não têm interesse, limitados mesmo!

Pesquisadora: [...] o texto ficaria assim: utilizar as disciplinas, tem que ter, pelo menos, as disciplinas estudadas no semestre, algumas vindouras e passadas à vontade. “Tipo isso”?

P1: “Tipo isso”: **Promover a interdisciplinaridade do número de disciplinas do presente semestre, podendo alcançar disciplinas supervenientes e passadas caso o conteúdo abarque** (grifos meus).

Após perceber que todos os docentes concordavam, procedi a alteração do texto constante na proposta final¹², de modo que a questão motriz passou a ter a seguinte redação: **Identifique um problema que o incomoda como morador do local em que você vive e que envolva as disciplinas do semestre (pertinentes ao problema investigado), podendo alcançar as que você já estudou ou ainda irá**

¹² Nos apêndices da pesquisa estão dispostas duas propostas e duas questões motrizes. Assim, nos apêndices C e D estão, respectivamente, a primeira proposta para o desenvolvimento do Projeto Integrador e a questão motriz, elaboradas inicialmente por esta pesquisadora e problematizada junto aos docentes. Após, nos apêndices E e F, estão a proposta e questão motriz alteradas após a realização dos grupos de discussão junto aos professores.

estudar (grifos meus).

As suscitações apresentadas pelos professores se mostraram positivas no sentido de se desejar um ensino menos arraigado. Ademais, apontou, ao menos preliminarmente, a existência de um processo na IES pesquisada, possivelmente embrionário, de ruptura do caráter tradicional imbricado no Curso de Direito. Ao permitirem que os acadêmicos buscassem no fluxo curricular as disciplinas coerentes, possibilitaram a abertura de caminhos de aprendizagem que eles teriam que protagonizar, na maior parte do tempo, sozinhos, lidando com suas dúvidas, angústias e receios, apenas tutorados pelo docente.

[...] uma coisa nos parece certa: nenhuma opção crítica pode nascer nos alunos quando os professores lhes ministram ou inculcam um conhecimento que seria a expressão da verdade objetiva. Essa catequese intelectual é insuportável. O máximo que pode produzir são diplomados em primeira comunhão científica (JAPIASSÚ, 2011, p.33)

Esse caminho de incertezas é natural na modernidade líquida e, igualmente no ensino interdisciplinar. A tentativa de desdogmatizá-lo - o de Direito - é uma via bastante complexa, principalmente pelo caráter tradicional do Curso, abordado anteriormente neste trabalho. Porém, é uma das premissas para que o estudante se aproprie da criticidade, criatividade, dos questionamentos necessários para não “viver apenas à sombra dos professores, dos autores célebres que lhes serviriam de muletas, ou de uma escola de pensamento que os enquadraria em esquemas mentais rígidos e dogmáticos” (JAPIASSÚ, 2011, p 34).

Ao tencionar o universo das incertezas que norteia a interdisciplinaridade, a fluidez dos tempos, Bauman (2009) discorreu sobre os desafios pedagógicos educacionais enfrentados nos tempos líquidos em que vivemos. A professora Alba Pocheddu (2009, texto digital) assim o questionou em uma entrevista: No “mutável mundo de hoje, onde “correr é melhor que caminhar”, onde triunfam entre os jovens a obriedade e as ideologias, o senhor considera ainda plausível uma educação voltada para “fixar em uma forma” a personalidade dos jovens através de um percurso formativo determinado”? Ao responder à pergunta, Bauman (2009, texto digital) revelou sua preocupação quanto às adversidades de viver em tempos líquidos. Afirmou que a “solidez das coisas, tanto quanto a solidez das relações humanas”, está sendo entendida como ameaçadora. Assim, “compromissos a longo prazo prenunciam

um futuro sobrecarregado de vínculos que limitam a liberdade de movimento e reduzem a capacidade de agarrar no voo as novas e ainda desconhecidas oportunidades". Ademais, "a perspectiva de assumir uma coisa pelo resto da vida é absolutamente repugnante e assustadora" e até as "mais desejadas envelhecem rapidamente". Ainda segundo o respondente, a durabilidade não é mais um atributo, já que agora a utilidade das coisas é provisória. Nesse cenário, questionou por que o aprendizado construído nas universidades estaria apartado desse contexto mesmo que signifique desafiar essa pedagogia institucionalizada:

[...] a ideia de que a pedagogia também possa ser um "produto" destinado à apropriação e à conservação, é uma ideia desagradável e contrária à pedagogia institucionalizada. Para convencer as crianças da importância do conhecimento e do uso da aprendizagem, os pais de antigamente lhes diziam que "ninguém nunca poderá roubar a sua cultura"; o que soava como uma promessa encorajadora para os filhos de então, seria uma horrenda perspectiva para os jovens de hoje. Os compromissos tendem a ser evitados, a menos que venham acompanhados de uma cláusula de "até nova ordem" (BAUMAN, 2009, texto digital).

Logo, esse arraigamento, institucionalização do ensino, em especial de Direito, é desafiador. Bauman, ao concluir, sustentou que é um obstáculo a ser enfrentado em um contexto no qual há "um tipo de conhecimento pronto para utilização imediata e, sucessivamente, para sua imediata eliminação" (BAUMAN, 2009, texto digital). Nesse sentido, ele comparou metaforicamente o conhecimento e sua rápida mudança aos programas de software, que se transformam velozmente, mostrando-se mais desejáveis do que o modelo proposto tradicionalmente de maneira sólida.

5.2 Estudar e pesquisar para melhorar o local em que o estudante vive: a função social do Projeto Integrador.

É necessário dizer que não é a quantidade de informações, nem a sofisticação em Matemática que podem dar sozinhas um conhecimento pertinente, é mais a capacidade de colocar o conhecimento no contexto (MORIN, 2000, p. 04).

A citação acima, retirada da obra de Morin (2000), denominada Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro, demonstra que, exemplificando o ensino da Matemática, mais importante que o conhecimento é a habilidade de adequá-lo ao

contexto e à aptidão, que se estende tanto aos acadêmicos quanto aos docentes. Sua transcrição é para ilustrar uma face bastante relevante do Projeto Integrador, que se tornou evidente na investigação realizada com os docentes do Curso de Direito da Faculdade pesquisada: a contextualização. Portanto, tomando essa informação como base, discorro sobre os resultados obtidos, partindo das seguintes unidades base, quais sejam: assuntos experienciados e legitimados pelos acadêmicos por meio de suas vivências e cultura e o Projeto como elo entre a IES e a comunidade.

Como já indicado nesta pesquisa, o Projeto Integrador é realizado a partir de um assunto escolhido pelo corpo docente do Curso e, doravante essa indicação, os acadêmicos devem trabalhá-lo de forma interdisciplinar, correlacionando-o com as disciplinas envolvidas no semestre (INSTITUTO EDUCACIONAL SANTA CATARINA, 2018). Mas, embora a metodologia ser desenvolvida dessa forma, os resultados, segundo investigação da própria Faculdade, não têm sido satisfatórios, já que os estudantes não vislumbram aplicabilidade prática, tampouco a observação da realidade que busque transformações (OELKE; CARDOSO, 2018). Esse discernimento foi reconhecido e assinalado pelos docentes em suas enunciações:

P3: [...] comparando com as últimas edições do Projeto Integrador que nós desenvolvemos, eu acredito que a gente não trouxe essa realidade dos alunos para o Projeto Integrador, a gente trabalhou sempre temas muito...

P1: Nacionais

P4: Acadêmicos demais, teóricos demais.

P3: De âmbito nacional [referindo-se aos temas] que fugiam um pouco da regionalidade...

Incitados pelas reflexões a respeito do assunto, os docentes sugeriram que os acadêmicos escolhessem o tema do Projeto Integrador por meio da investigação realizada na comunidade, identificassem os problemas de seus moradores e os apresentassem à Academia. Dessa forma, seriam projetados, problematizados e, de posse dos resultados, os alunos os compartilhariam com as pessoas envolvidas em seu ambiente de convívio. Trata-se da aprendizagem serviço como discorrem Moran e Bacich (2018, p. 20):

A combinação de projetos interdisciplinares com o conceito de aprendizagem serviço, com o apoio de recursos digitais é um caminho fantástico para engajar os estudantes no conhecimento, na vivência e na mudança de um mundo complexo e em rápida transformação.

Nesse cenário, transcrevo o depoimento do Professor 01:

P1: Depois, em outros momentos, quando eu fui fazer a avaliação do (Projeto Integrador com o tema) de Brumadinho, eu achei que os nossos alunos estavam falando de um problema que não lhes cabia, estavam discutindo soluções para um problema que não tinha atingido eles pessoalmente, nem na coletividade, porque como a gente está muito longe...tudo bem que afetou o ecossistema e *parari, parará...mas não foi nada que doeu aqui* (e apontou para o peito). Então, eles fizeram já para compor nota mesmo (grifos meus).

Antes de prosseguir com as próximas transcrições, ressalto a expressão utilizada pelo Professor 01: “**mas não foi nada que doeu aqui**”, direcionando a mão ao coração. Os demais docentes, como eu, ficaram impactados pela forma perspicaz como conseguiu ilustrar o não reconhecimento dos estudantes sobre aquilo que estavam estudando. Nesse momento, compreenderam a complexidade de trabalhar com Projetos para alcançar a legitimação dos acadêmicos quanto ao assunto abordado. Na verdade, quando o “professor compreende o significado dessa estruturação (da APB) passa a valorizar práticas mais elaboradas e que levem ao engajamento dos alunos na resolução de problemas reais e de importância social” (BACICH e HOLANDA 2018, texto digital), assim como ocorreu com os docentes durante os grupos de discussão (grifos meus).

No decorrer das discussões, os docentes usaram essa expressão e comentaram sobre o problema de o colegiado escolher o tema, sugerindo a sua não participação:

P3: Inclusive, que o P1 falou bem, que doa neles. A gente não pode pegar um tema que dói lá na África e a gente não sabe qual é essa dor? Tem que ser alguma coisa que dói aqui na gente!

P4: O P3 falou agora de algo que doa neles, eu lembrei que a gente já falou no Projeto Integrador sobre refugiados. Qual a aplicação que a gente tem aqui [...], na nossa sociedade local?

P1: Zero.

P4: - Zero né? [...] o que que acontece. A gente está provocando, nós mesmos, o colegiado, ao fixar um tema para eles, obrigar que eles utilizem o máximo de disciplinas, e não cobrar que o tema seja de aplicabilidade local. Realmente, a pesquisa mostrou o que está certo!

As enunciações me levaram a entender algo que é natural à própria interdisciplinaridade, imbricada na essência do Projeto, que deve ser calcada em circunstâncias verdadeiras e inseridas no contexto em que se mantém o estudante. Assim, “conhecer o lugar de onde se fala é condição fundamental para quem necessita investigar como proceder ou como desenvolver uma atitude interdisciplinar na prática cotidiana” (FAZENDA, 2011, p. 23). À vista disso, conclui-se que, para alcançar a interdisciplinaridade, um dos caminhos é que os acadêmicos investiguem temas relacionados à sua vida como bem indicaram os professores.

É possível ainda que a relutância que acadêmicos têm demonstrado em realizar o Projeto, segundo os relatos dos docentes, derive exatamente dessa perspectiva, uma vez que os professores escolhiam o tema. Ora, o contexto que nós, educadores, vivemos é, indubitavelmente, diferente do que os estudantes vivenciam e experimentam. Inseridos no mercado de trabalho e munidos de alguma experiência, é possível que, ao escolhermos os temas, tenhamos compelido os estudantes a problematizarem assuntos que não legitimavam. “Se a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência” (LAROSSA, 2002, texto digital). Ou seja, privamos os discentes justamente da autonomia – a partir de suas experiências culturais -, descrita por Bender (2014), que lhe seria conferida na execução do Projeto e que resultaria autenticidade à investigação.

P1: [...] eu acho que o tema tem totalmente a ver com a eficácia. **A depender do tema, nós vamos ter uma eficácia ou não.** E a gente escolhendo o tema, prejudica e muito essa eficácia, porque as nossas percepções são muito diferentes das deles, que estão lá na comunidade, que estão vivendo (grifo meus).

Nesse mesmo contexto, a enunciação de P5, abaixo transcrita, demonstra seu sentimento em relação ao Projeto Integrador quando era acadêmica da IES pesquisada:

P5: Enquanto acadêmica, nós chegamos à conclusão, **nós até apelidamos o Projeto Integrador de projeto estragador.** [...]. Era assim, **uma coisa muito engessada, nós não tínhamos a possibilidade de escolher o tema que nós achávamos que era importante para nós e para a sociedade.** Então, era um dos motivos que nos desmotivava bastante. **Tínhamos que seguir aquela linha,**

aquele projeto, falar sobre aquilo que os professores nos submetiam (grifos meus).

Ao escolher pelos estudantes, acabamos deixando de promover o engajamento, primordial para que eles produzam e construam as metas, impedindo que a estratégia esteja realmente a eles voltada BACICH e HOLANDA (2018, texto digital). Nessa vertente, passa despercebido outro elemento, que é o autoconhecimento do acadêmico, no sentido de que, como explicam Moran e Bacich (2018, p. 20), “como pessoa (autoconhecimento), desenvolva um projeto de futuro (possibilidades a curto e médio prazo) e construa uma vida com significado (valores, competências amplas) ”.

Outro ponto importante foi a necessidade de voltar o olhar à cultura e experiência dos estudantes. Como já discorri, é fato primordial que aconteça a legitimação da matéria averiguada e, para isso, é preciso experienciar, sentir, “doer no coração”, como reportaram os docentes. A experiência, nesse sentido, cuida de um saber “ligado à existência de um indivíduo ou de uma comunidade humana particular; ou, de um modo ainda mais explícito, trata-se de um saber que revela ao homem concreto e singular, entendido individual ou coletivamente” (LAROSSA, 2002, texto digital).

Essa necessidade se confirma nos registros abaixo, indicando, ainda, que o estudante legitima o assunto proposto quando ele próprio está envolvido e faz parte do contexto cultural em que convive:

P5: Quando eu era acadêmica (egressa da Instituição), a gente fez um projeto de direito previdenciário, não era Projeto Integrador, nas comunidades carentes. E eu achei superinteressante. Assim, as pessoas que receberam aquela palestra, participaram, ficaram muito gratas, até nos procuraram no NPJ (Núcleo de Prática Jurídica). Eu acho que isso seria trazer, né, a aproximação da sociedade aos acadêmicos, a faculdade.

P1: Nós tivemos um Projeto, que agora estou tentando lembrar pela apresentação, qual era o tema. Mas eu estou falando não como professora, mas como quem foi beneficiado com ele. Eu não lembro qual período levou uma palestra sobre o artigo 5º (da Constituição Federal) para o Irineu Albano (escola

estadual localizada no Município). E falou sobre os direitos e explicou o que era lazer, porque aquela criança tinha direito a lazer, explicou quais eram os direitos básicos do cidadão. E repercutiu muito positivamente lá. E foi legal porque a aluna que foi lá apresentar tinha sido aluna da escola, e ela se queixou de que, quando ela era aluna da rede estadual, ela não sabia dos direitos que ela tinha, ela veio descobrir esses direitos como acadêmica, então foi algo nesse momento que impactou. [...]. Então, naquele momento, eu fiquei muito orgulhosa do Projeto Integrador, eu fiquei pensando, nossa! Eu dava aula de inglês para eles ainda (a professora atua na Instituição de Ensino como docente nas disciplinas de inglês instrumental e direito) e eu fiquei pensando: nossa, como está fazendo diferença! Nesse momento, eu fiquei achando que deu muito certo.

Tais suscitações corroboram as hipóteses de que projetos significativos são aqueles que partem do contexto do estudante e que, posteriormente, contribuem com resultados reais para a coletividade. Isso lhes confere a legitimação, o porquê de aprender sobre o assunto estudado.

Estudantes e professores, em contato com diferentes grupos e problemas reais, aprendendo com eles e contribuindo com soluções concretas para a comunidade. Os estudantes não só conhecem a realidade: simultaneamente contribuem para melhorá-la e isso dá um sentido muito mais profundo ao aprender: aprendendo não só para mim, mas também para melhorar a vida dos demais (MORAN e BACICH, 2018, p. 20).

Essa é uma direção que se estende também à comunidade como instei anteriormente.

P1: Quando a gente falou de Brumadinho, eu falei em casa: - Nossa, os meninos fizeram uma pesquisa bacana sobre Brumadinho. Mas meu tio me disse uma coisa: - Legal, mas vocês poderiam ter estudado o impacto da barragem que foi feita para o rio Tocantins, aqui de Guaraí.
P4: Perfeito!
P1: Aí na hora que ele falou eu disse: - nossa, tio, por que a gente não conversou antes? Ele falou: - nossa, vocês iriam ver, iria ter representatividade de Guaraí toda lá, para prestar atenção. Porque é um assunto que incomoda todo mundo, porque envolvia turismo, envolvia economia, ecossistema, meio ambiente e as leis. Então a discussão estava no auge, na mesma época praticamente. Eu penso que nos faltou sabedoria nesse momento, de entender onde cabia o nosso foco, a nossa pesquisa.

Em seus depoimentos, os professores conceberam a inevitabilidade de mudar o modo de operarmos o Projeto Integrador, isto é, estar apoiado na vida dos

estudantes e desprendido de uma interdisciplinaridade compelida. Esse limiar me reporta aos escritos de Bauman (2009, p. 18):

Líquido-moderna é uma sociedade em que as condições sob as quais agem seus membros mudam num tempo mais curto do que aquele necessário para a consolidação, em hábitos e rotinas, das formas de agir. A liquidez da vida e da sociedade se alimentam e se revigoram mutuamente. A vida líquida, assim como a sociedade líquido-moderna, não pode manter a forma ou permanecer por muito tempo.

Evidentemente que os impactos dessa sociedade fluída influenciam as formas de ensinar, que acabam ficando antiquadas e fora de contexto. Da mesma forma, isso ocorre no ensino jurídico, que não consegue acompanhar tal liquidez, tampouco as mudanças na seara da política, economia, sociedade. É como se a caminhada do ensino de Direito fosse mais lenta que a sociedade e, por isso, não alcançasse a dinamicidade com que os fatos acontecem, ou seja, mantêm sua forma por muito tempo (ALMEIDA; SOUZA, CAMARGO, 2013).

Esse contexto traz consigo a imprescindibilidade de mudança, acompanhada do nosso volátil e efêmero tempo, em que, como já abordei, os estudantes se movem mais rapidamente, o que nos impede de acompanhá-los. Por conseguinte, emerge novamente a discussão sobre o tradicionalismo do Curso de Direito e o evidente dever de transformação.

Por um lado, há uma sociedade que vive tempos líquidos, fluídos, onde tudo se transforma com grande velocidade, e o que é ensinado hoje poderá ser considerado um conhecimento ultrapassado amanhã. Em contrapartida, permanece um ensino que prioriza a quantidade de conteúdo transmitida, cuja aprendizagem ocorre por memorização, repetição e cópia, em que tudo funciona como se ainda estivéssemos vivendo em um tempo onde o professor era o transmissor do conhecimento, e o aluno, mero receptor (COSTI; GIONGO, 2017. p. 25).

Neste momento, ousar afirmar que a reflexão dos professores aconteceu no sentido de questionar se, com a fluidez natural da contemporaneidade, a estratégia que estávamos utilizando conseguia preparar o estudante para “os constantes desafios que lhe são colocados, em face do surgimento de novas questões jurídicas,

e contribuindo, assim, para a efetivação da cidadania e do desenvolvimento da sociedade”? (LEISTER; TREVISAM, 2013, p. 47). A resposta, após as investigações, aponta que não.

Mas, ao analisar os resultados da pesquisa, constatei a disposição dos professores de incentivar os estudantes e alertá-los sobre o real significado do que é ensinado, objetivando que eles consigam, com esse aprendizado, intervir no contexto em que vivem, tornando a sociedade um ambiente melhor. Assim, penso que os docentes compreenderam que

[...] no projeto interdisciplinar não se ensina, nem se aprende: vive-se, exerce-se. A responsabilidade é a marca do projeto interdisciplinar, mas essa responsabilidade está imbuída do envolvimento – envolvimento esse que diz respeito ao projeto em si, às pessoas e às instituições a ele pertencentes (FAZENDA, 1993, p. 16)

É importante frisar que essa responsabilidade citada pela autora se direciona tanto aos docentes quanto aos acadêmicos envolvidos no processo de aprendizagem. Àqueles, cabe a missão de ensinar a pensar de forma interdisciplinar e desvincular-se da imagem de professor repetidor de Códigos e doutrinas. Leister e Trevisam, 2013, p. 64 sustentam que é necessário que os professores de Direito “tenham plena ciência dessa conectividade e transmitam aos alunos essa noção do todo [...]. essa conectividade não se faz apenas entre as matérias que compõem o ensino do Direito”. Já ao aluno de Direito, cumpre ter a responsabilidade social de estudar tópicos que partam da observação do dia a dia. Investigações intrigantes, novas, que o coloquem à prova e que “impõem ao profissional uma pronta adaptação às necessidades do cotidiano. O momento atual clama por um profissional com conhecimento amplo, conectado a outras áreas do saber”.

Enfim, o distanciamento entre o Direito e a realidade é um impasse há muito discutido, o que acabou, inclusive, refletindo, em 2018, nos conteúdos da Diretriz Curricular Nacional. Esta preceitua que o Curso de Graduação em Direito deve priorizar a interdisciplinaridade e a articulação de saberes, além de abranger competências para além do estudo de Direito propriamente dito, tais como aceitar a diversidade e o pluralismo cultural, o desenvolvimento da capacidade de trabalhar em grupos interdisciplinares, aprender perspectivas transversais sobre direitos humanos

e, ainda, demonstrar capacidade de se comunicar.

Dito isso, questiono: é possível reverter os efeitos dessa estagnação metodológica e de um ensino tão legalista e tradicional? Não há resposta simples ou pronta para tal pergunta, pois depende de inúmeros fatores que envolvem desde a formação docente, estruturação dos currículos até a participação dos acadêmicos. Entretanto, alguns tímidos efeitos da desdogmatização do ensino jurídico podem ser observados por meio das práticas pedagógicas interdisciplinares calcadas na vida do estudante:

Pesquisadora: No momento em que nós fomos para a escola e trouxemos para a prática o contexto dos nossos alunos, a questão de a aluna ser egressa da escola (em que aconteceu o Projeto Integrador) e depois voltar dando uma retributiva para a sociedade, você acha que poderia ser um caminho?

P1¹³: Acho. Acho que é um caminho, porque ela inspirou um monte de crianças que estavam sentadas lá, de dizer assim: olha que legal! Ela pôde voltar aqui e trazer conhecimento, então eu também posso. **Ela é do mesmo bairro que eu, ela tem as mesmas condições de vida que eu e ela está tendo condição de discutir um problema social aqui comigo! [...] De representatividade, de estarem discutindo um assunto que afeta elas também!** A aluna (do curso de Direito e egressa da escola estadual) sentiu na pele o que aquelas crianças sentiam, né? **A ausência de efetividade de direitos que as crianças da escola sofrem, ela sofreu. Aí ela aprendeu onde buscar e voltou para ensinar eles.** E eles ficaram nessa ânsia: quem sabe um dia a gente também possa fazer o que a (aluna) fez. Eu passei mais de duas semanas respondendo: tia, como faz para fazer Direito? Como faz para fazer Direito? Então, teve um impacto (grifos meus).

Essa difícil, mas indispensável mudança de postura demanda a coragem dos docentes e acadêmicos em questionar, enfrentar o complexo e mutável mundo fluído. A modernidade “é o que é – uma obsessiva marcha adiante- não porque sempre queria mais, mas porque nunca consegue o bastante” (BAUMAN, 1999, 18). Em outras palavras, é preciso mudar à medida que as relações se transformam rapidamente, independente da aquiescência de nós, professores, ou dos aprendizes.

Reaprender e ressignificar. Se for necessário, esquecer e aprender novamente; como discorrem Tagliavini e Gentil (2018, p. 146), a atitude da “ousadia do novo”. Indagar “os paradigmas positivistas do direito que se ensina errado para se mudar

¹³ P1 é docente na Instituição pesquisada e na Escola Estadual relatada acima.

para o direito que se aprende certo”. O excerto acima expressa que, apesar do cenário desafiador, os resultados, ainda que discretos, podem ser extraordinários.

5.3 O novo que emergiu: Sugestões para o desenvolvimento do Projeto Integrador no Curso de Direito da IES pesquisada.

Em conformidade com o que já foi exposto anteriormente, os procedimentos metodológicos que envolvem a análise textual discursiva são processos de compreensão que envolvem a desconstrução dos textos, a unitarização e a captação do novo emergente, pois

Esse processo em seu todo pode ser comparado com uma “tempestade de luz”. O processo analítico consiste em criar as condições de formação dessa tempestade em que, emergindo do meio caótico e desordenado, formam-se flashes fugazes de raios de luz iluminando os fenômenos investigados, que possibilitam, por meio de um esforço de comunicação intenso, expressar novas compreensões atingidas ao longo da análise (MORAES, 2003, p.196).

Aproveitei esse potencial de desordem para (re) aprender sobre processos de ensino, pois nossos estudantes mudaram e continuam mudando assim como o mundo. Bauman (2009, texto digital) ensinou que o conhecimento sempre foi reconhecido por “sua fiel representação do mundo”. Mas questiona que “o que aconteceria se o mundo mudasse, recusando continuamente a verdade do conhecimento ainda existente e pegando de surpresa inclusive as pessoas mais bem informadas”?

Dessa forma, pensando nas peculiaridades desta era fluída e nos resultados alcançados em minha pesquisa, elaborei sugestões para o desenvolvimento do Projeto Integrador na IES pesquisada, que serão problematizados durante a Semana de Capacitação do Corpo Docente, no início do semestre 2021/01. Tais sugestões estão divididas em três itens, a saber:

a) O tema do Projeto Integrador deve partir da observação do contexto em que o acadêmico vive, considerando suas experiências e culturas.

Neste momento, é importante apontar que não podemos propor os objetivos para os alunos – eles precisam defini-los em consonância com suas motivações e interesses (SVINICKI E MCKAECHIE, 2012, p. 311). Apoiada nessa ideia, apresento

a primeira sugestão para o desenvolvimento do Projeto Integrador.

Logo após a realização dos grupos de discussão com os docentes e apresentação da proposta, um dos aspectos mais relevantes percebidos por eles e analisados por mim, enquanto pesquisadora, foi a necessidade de oportunizar e incentivar o estudante a observar sua comunidade e, assim, identificar os problemas para que sejam pesquisados no âmbito acadêmico.

De fato, quando ele opta por investigar um assunto que o afeta enquanto aluno, profissional ou até mesmo pessoalmente, atribui significado à aprendizagem e legitima o que está estudando.

Sabemos que alunos estratégicos precisam conseguir elaborar e utilizar os objetivos significantes para aprender, objetivos que façam sentido para eles, para ajudá-los a criar e manter a motivação para o estudo. [...] **Ofereça oportunidades para que seus alunos identifiquem como o material apresentado pode ser útil para eles, hoje ou futuramente, para alcançar seus objetivos educacionais, pessoais, sociais e profissionais** (SVINICKI E MCKAECHE, 2012, p. 311) (grifos da autora).

Dessa forma, permitir que o aprendiz defina seus próprios objetivos, por meio da reflexão crítica e exame do meio que o cerca, pode conferir melhorias aos processos de aprendizagem. Esta, enfatiza Masetto (2003, p. 06/07), “precisa ser significativa para o aprendiz” e isso envolve o estudante “como pessoa, como um todo: ideias, inteligência, sentimentos, cultura, profissão, sociedade”. Nesse mesmo sentido, Larrosa (2011, p. 26) assevera que,

Em educação dominamos muito bem as linguagens da teoria, ou da prática, ou da crítica. A linguagem da educação está cheia de fórmulas provenientes da economia, da gestão, das ciências positivistas, de saberes que fazem tudo calculável, identificável, compreensível, mensurável, manipulável. **Mas talvez nos falte uma língua para a experiência.** Uma língua que esteja atravessada de paixão, de incerteza, de singularidade. Uma língua com sensibilidade, com corpo. Uma língua também atravessada de exterioridade, de alteridade. Uma língua alterada e alterável. Uma língua com imaginário, com metáforas, com relatos (grifos da autora).

A aceitação de que, talvez, esteja ausente um olhar dirigido à experiência dos acadêmicos e, assim, favorecer o desenvolvimento de seus pensamentos a partir de suas culturas e experimentações é um caminho possível para (re)significar o processo de aprendizagem, principalmente porque vivemos em uma era de educação fluída (BAUMAN, 2009). Enfim, as mudanças acontecem velozmente, e os objetivos

estabelecidos hoje – definidos por nós, professores - poderão ser obsoletos amanhã.

b) O retorno à sociedade para apresentar os resultados da investigação é importante, pois representa a ligação entre a Instituição e o acadêmico enquanto pessoa que vive em comunidade

Ou aprendemos as lições deste tempo e fazemos os diferentes e suas culturas entrarem, efetivamente, em nossos currículos e práticas pedagógicas [...] ou seremos educadores perdidos, à deriva, fora de nosso tempo. E o que é mais grave: não estaremos educando nossos alunos para um porvir plural e criativo, em que a educação faça diferença (CORAZZA, 2010, p. 10).

Enquanto professores, propomo-nos a formar profissionais que, para além de operadores do Direito, estejam comprometidos com o contexto sociocultural e “compromissados com a sociedade em que vivem, buscando meios de colaborar com a melhoria da qualidade de vida de seus membros” (MASETTO, 2003a, p. 03). Nesse panorama, em que o assunto a ser solucionado deve ser real e não se limitar à transmissão de conteúdos prontos, e os alunos buscam explicações genuínas, ressalto que, tão importante quanto o Projeto, é demonstrar os resultados àqueles que circundam a questão de pesquisa.

O projeto depende da interação do acadêmico com sua vida, com seu dia a dia, motivo pelo qual, em sua finalização, precisa transcender os limites da Instituição de Ensino Superior. Há muito se discute que o ensino, usualmente, não vem acompanhando o tempo e espaço em que os acadêmicos vivem, principalmente pelo advento da tecnologia. Não por acaso, Bauman (2009, texto digital) explicou, em uma entrevista, que viver em uma sociedade “ultrassaturada de informações” é uma arte que ainda teremos que aprender” e, do mesmo modo, “educar o ser humano neste novo modo de viver”.

À vista disso, ao externar as conclusões contextualizadas do estudo, o projeto atua como um elo entre o acadêmico, a Instituição e a comunidade em que ele vive e conceder ao aprendiz a criticidade necessária para entender o lócus em que está inserido. Freire aponta (2000, p. 53) que “é certo que mulheres e homens podem mudar o mundo para melhor, para fazê-lo menos injusto, mas a partir da realidade concreta a que ‘chegam’ em sua geração”.

Entrelaçada com a sugestão anterior, Masetto (1998, p. 181) menciona o conceito de “sala de aula vivência”, que se adequa perfeitamente ao ensino por meio de projetos, pois engloba “fatos, acontecimentos, estudos, análises, pesquisas, conflitos, prioridades, teorias que estão agitando o meio em que vivem alunos e professores”. Isso proporciona ao estudante vivenciar a interface entre a teoria e a prática, exercer a criticidade, correlacionar o conhecimento e a experimentação, entre outras benesses. Por fim, a aprendizagem mediante essa “vivência” ou da experiência deve acontecer como um movimento em que o autor ilustra como “mão dupla: recebe a realidade, trabalha-a com a ciência e permite um retorno a ela com nova perspectiva para a sua transformação” (Ibidem, p.181)

c) Pensar a interdisciplinaridade de maneira que os componentes curriculares realmente se comuniquem com o assunto escolhido

A sugestão se originou da discussão entre os docentes sobre a forma como a interdisciplinaridade acontece durante a execução do Projeto Integrador. A questão que norteou os debates foi a dificuldade de os estudantes adequarem a integralidade (ou quase) das disciplinas do semestre estudado a um assunto já determinado pelo corpo docente. Nesse sentido, os próprios professores relataram a complexidade de encontrar um tema tão abrangente a ponto de englobar a maior parte das cadeiras do Curso.

Nesse cenário, embora reconheçam que a interdisciplinaridade acontece, os docentes entenderam que, usualmente, não flui de forma que realmente se comunique verdadeiramente com a natureza do tema investigado, motivo pelo qual sugeriu-se que estejam envolvidas as disciplinas que de fato se conectam com o assunto escolhido pelos acadêmicos, alcançando a interdisciplinaridade pensada como “conversação interdisciplinar”, “aproximação, conexão ou até tentativas de fusão entre as disciplinas” (VEIGA-NETO, 2010, p.13). Porém, é preciso facultar aos estudantes o conhecimento da multiplicidade de saberes envolvidos na investigação como preceituou o movimento pedagógico liderado por Fazenda (2002).

Concluo, ressaltando que a discussão ora abordada está intimamente relacionada a oportunizar ao acadêmico a escolha do número de disciplinas envolvidas no Projeto. Entretanto, isso deve ocorrer mediante a interação com os conteúdos envolvidos no semestre estudado, incentivando que o aluno opte pelo uso

das disciplinas que dele fazem parte ou farão.

Um viés debatido abundantemente no grupo de discussão foi a limitação ou não das disciplinas envolvidas no projeto. Após várias ponderações, decidiu-se, tendo em vista o caráter semestral, não as limitar, com a ressalva de que ocorra a interação com as que estiverem incluídas no período no qual o acadêmico está matriculado. Assim, embora ele não tenha um número específico de disciplinas a alcançar, sua missão é abarcar a interação com os conteúdos do semestre. Ademais, optou-se por incentivá-lo a pesquisar seu fluxo curricular e resgatar as disciplinas já estudadas, de modo que use o “conhecimento existente para ajudar a aprender coisas novas” (SVINICKI e MCKAECHIE, 2012, p. 312), além de buscar as que ainda não estudou.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao iniciar o capítulo final desta dissertação, retomo brevemente os caminhos que me conduziram aos resultados da investigação. Para isso, transcrevo os dizeres de Bauman (2010, texto digital) sobre a fluidez do mundo em que vivemos

No atual estágio “líquido” da modernidade, os líquidos são deliberadamente impedidos de se solidificarem. A temperatura elevada — ou seja, o impulso de transgredir, de substituir, de acelerar a circulação de mercadorias rentáveis — não dá ao fluxo uma oportunidade de abrandar, nem o tempo necessário para condensar e solidificar-se em formas estáveis, com uma maior expectativa de vida.

Não ter o tempo necessário para abrandar. Tal como aduziu o autor no excerto acima, aconteceu no transcorrer da minha pesquisa. Ao projetá-la, planejei, a partir da pesquisa realizada pela IES, elaborar uma proposta, com abordagem diferente, para o desenvolvimento do Projeto Integrador, desta vez, centrada na cultura e experiência dos estudantes. Meu propósito era aplicá-la à turma do sexto semestre do Curso de Direito e, após as gravações dos grupos focais e análise dos materiais de pesquisa escritos, discorrer sobre os resultados encontrados, problematizando suas percepções sobre a estratégia de ensino e, posteriormente, propor mudanças no PPC de Direito.

O que eu não poderia prever é que, no decorrer da pesquisa, o mundo seria assolado pela pandemia do Coronavírus, e as aulas presenciais seriam suspensas. Não supunha também que a Instituição na qual trabalhava/trabalho adiaria a aplicação

do Projeto até que as aulas presenciais fossem retomadas por acreditar que seu caráter eminentemente social impediria a realização virtual. Diante dessa situação, senti a minha investigação se esvaír com a fluidez trazida por esta modernidade que, além de líquida, é pandêmica.

Desafiada, assim como meus alunos, pela dita fluidez, alterei os percursos metodológicos do estudo, como já citei anteriormente. Diante da impossibilidade de conviver com os acadêmicos, seja pela pandemia ou pelo cancelamento temporário da atividade, voltei o foco da investigação aos docentes, com o objetivo geral de problematizar o que eles expressavam acerca do desenvolvimento do Projeto Integrador centrado na cultura e experiência dos estudantes.

Com isso, feita a readequação da pesquisa para o contexto - no qual, meus alunos, colegas professores e eu estávamos inseridos - e vencida a etapa inicial relacionada aos receios do processo de (re) aprendizagem, percebi que estávamos “no carro”, metaforicamente ilustrado por Bauman (2011, texto digital), prestes a sermos jogados para fora ainda em movimento! Em um mundo devastado pelo vírus, readaptar-se não era uma opção, mas, como ensinou o autor, uma necessidade. Quase obrigatoriamente, reaprendi a ensinar, embora já usasse a tecnologia em minhas aulas, fosse professora e assistido a aulas na modalidade à distância. Rapidamente, tive que revisitar a minha solidez. O cenário demonstrava (e ainda demonstra) ainda mais fluidez em um contexto das diretrizes a cada minuto. A cada dia. A cada dez dias.

Ainda alarmada, atentei-me ao real significado da investigação que eu estava desenvolvendo: “vivemos em tempos líquidos: nada é para durar” (BAUMAN, 2011, texto digital). Tampouco o ensino e a aprendizagem. Ouso sugerir que a modernidade líquida de Bauman (2000) nunca foi tão adequada, pois era impensável atrelar-me às formas anteriores.

Nessa conjuntura, após a introdução, no segundo capítulo da dissertação, aludi justamente à aprendizagem em tempos líquidos e voltei o foco para as mudanças sociais, políticas, econômicas e no que os nossos alunos deveriam aprender diante da situação em que as antigas narrativas ruíram e ainda não temos outras para substituí-las (HARARI, 2018). Assim, conduzi as reflexões para os direcionamentos

de Bauman sobre a modernidade líquida (2000), a fluidez em que vivemos e as incertezas do porvir.

Destarte, diante desse caminho de incertezas, originou-se a necessidade de desenvolver práticas pedagógicas ressignificadas e diferentes das consideradas tradicionais (SILVA, 1999). Uma das formas seria, como discorre Larrosa (2011), por meio da experiência, daquilo que nos acontece, que nos toca, que passa, o que significaria sentir, detalhar, contemplar: deixar que algo nos afete de algum modo e reserve um lugar aos acontecimentos cotidianos.

Já no terceiro capítulo, tracei observações quanto ao ensino jurídico, marcado, em regra, pelo tradicionalismo e conservadorismo, o que o torna dogmático, possivelmente por consequência desse legalismo. Importante frisar que não menosprezo a relevância do ensino normativo, importante para formação do profissional de Direito. O fato é que a preocupação se encaminha para que ele (o ensino) não se limite à interpretação da legalidade ou validade das normas, esquecendo os aspectos sociais, econômicos, políticos, entre outros (TAGLAVINI, 2018).

Nesse diapasão, conduzir a aprendizagem para as experiências e cultura dos estudantes, por meio do ensino, para projetos integradores poderia representar um avanço importante, pois, nesse caso, o estudante seria o protagonista do seu processo de aprendizagem (MASETTO, 2013, MORIN e BACICH, 2018). Assuntos realistas e potencialmente importantes para a vida do aluno legitimariam o estudo, pois estariam contribuindo para a vida em sociedade e, por conseguinte, para sua própria existência enquanto cidadão imerso no contexto pesquisado. Durante o caminho, deparar-me-ia com questões interdisciplinares, outra característica importante do Projeto Integrador.

A pesquisa interdisciplinar somente torna-se possível onde várias disciplinas se reúnem a partir de um mesmo objeto, porém, é necessário criar-se uma situação problema no sentido de Freire 1974, onde a ideia de projeto nasça da consciência comum, da fé dos investigadores no reconhecimento da complexidade do mesmo e na disponibilidade destes em redefinir o projeto a cada dívida ou a cada resposta encontrada (FAZENDA, 2008, p. 98).

Concluo, então, que a interdisciplinaridade e a escolha do assunto estudado

estão entrelaçadas. Portanto, se quisermos - nós, docentes - que os estudantes se apropriem do objeto da investigação e aprendam, devemos oportunizar que escolham, experimentem, caminhem na incerteza, como ensinou Japiassú (2011).

No quarto capítulo, como requer a pesquisa contemporânea, e para atingir os objetivos propostos nesta dissertação, realizei uma pesquisa de natureza qualitativa, pois busquei investigar percepções, problematizar o que pensavam os professores e, por isso, também teve inspirações etnográficas, já que participo do mesmo ambiente acadêmico que os meus colegas professores (CHEMIN, 2015; GIL, 2009). Assim, por meio da análise textual discursiva, procedi a fragmentação, seguida da unitarização dos textos, como ensinam Moraes e Galizazzi (2006, p. 210). De posse dos resultados, segui o rumo ao que os autores chamam de “tempestade de luz”.

Por consequência, na busca do novo, a partir da desconstrução dos textos, obtive dois resultados, a saber: a) Favorecimento da interação dos componentes curriculares, contanto que, efetivamente, ocorra a interdisciplinaridade; b) Estudar e pesquisar para melhorar o local em que o estudante vive: a função social do Projeto Integrador.

Pretendo, neste momento, alinhar os resultados, correlacionando-os com os objetivos da pesquisa no sentido de responder às questões que nortearam a investigação. O primeiro objetivo específico da pesquisa tratava-se de desenvolver um modelo de Projeto Integrador para os alunos do Curso de Direito, centrado nas suas culturas e experiências. Assim, inicialmente elaborei a proposta, priorizando que o assunto abordado fosse oriundo da observação do cotidiano dos estudantes enquanto moradores da comunidade em que residiam/ residem.

Após o desenvolvimento do estudo e o cumprimento das metas necessárias para a efetiva resolução, os acadêmicos compartilhariam os resultados com a comunidade por meio de uma mesa redonda, aliando o ensino por projetos ao conceito de aprendizagem serviço. Durante esse percurso, aconteceria a demanda por questões interdisciplinares, já que a resolução do problema requer a abordagem de diversos saberes envolvidos (MORAN e BACICH, 2018; BENDER, 2014, FAZENDA, 2008).

O objetivo específico seguinte foi, junto com os docentes, validar o modelo

proposto para o projeto. Aconteceram, então, dois grupos de discussão que participaram de, pelo menos, quatro edições semestrais da atividade com o Curso de Direito da IES pesquisada. No primeiro, constatei, por meio das perguntas e articulações em grupo, que preponderou a inquietação quanto à dificuldade que os alunos tinham por não vincularem os assuntos estudados aos meios social e cultural que presenciavam em suas vidas. Dessa forma, confirmei o proposto no modelo: a investigação precisaria partir da comunidade e, posteriormente, a ela retornaria como uma via de mão dupla, em que o estudante consideraria a realidade, pesquisa, projeta por meio dos saberes interdisciplinares envolvidos no trabalho e, posteriormente, viabilizaria o regresso à sociedade com outra perspectiva e possibilidades de renovação do local onde ele próprio vive (MASETTO, 1998).

O segundo assunto que norteou as reflexões, ainda no primeiro encontro, foi a interdisciplinaridade e a necessidade de adequar um tema escolhido pelo colegiado às disciplinas envolvidas no semestre. Isso dificultaria, na percepção dos professores, tanto a realização da interdisciplinaridade quanto a legitimação do acadêmico em relação ao trabalho proposto. A transcrição abaixo expressa essa preocupação:

P1: a gente também esbarra em um problema. Como a gente quer abarcar todas as disciplinas, às vezes a gente até acha um tema legal. Aí a gente começa: ah mais a tal disciplina não vai conseguir fazer o trabalho...aí a gente começa colocar empecilho para desenvolver talvez uma ideia de um tema legal, porque uma ou outra disciplina não consegue desenvolver, não consegue se encaixar ali dentro. Já não aconteceu isso, da gente ter tema legal e deixar por que não alcançava todo mundo (todas as disciplinas)?

Desassossegados diante da situação, os docentes articularam formas para que a interdisciplinaridade efetivamente acontecesse desde que fosse proporcionado ao estudante a escolha de disciplinas que se comunicassem com o assunto por eles escolhido. Nesse aspecto, penso que não somente é plausível a preocupação dos professores (minha também), como suas abordagens merecem respaldo. Fazenda (2008), referência nos estudos interdisciplinares, ensina que ela deve acontecer de modo que haja aproximação, conversação entre os saberes envolvidos, além de uma investigação contextualizada.

A interdisciplinaridade na formação profissional requer competências relativas às formas de intervenção solicitadas e as condições que concorrerem ao seu melhor exercício. Neste caso, o desenvolvimento das competências necessárias requer a conjugação de diferentes saberes disciplinares. Entenda-se por saberes disciplinares: saberes da experiência, saberes técnicos e saberes teóricos interagindo dinamicamente [...] (FAZENDA, 2008, p. 99).

Logo, concluo que a experiência e a interdisciplinaridade estão imbricadas, diferentemente do que pensávamos anteriormente. Tal constatação demonstra que, ao dissociarmos os dois conceitos, acabamos provocando resultados negativos que, agora, buscamos reverter.

Baseada em tais apontamentos, realizei o segundo encontro e apresentei a proposta prevista para o desenvolvimento do Projeto. Dessa vez, os aspectos debatidos voltaram-se à limitação do número de disciplinas e, ainda, à atuação dos professores durante a realização do projeto.

Quanto à limitação das disciplinas, os debates decorreram pelo fato que, pensando no caráter semestral do projeto, ao apresentar o modelo inicial, previ que na questão motriz os alunos deveriam identificar um problema que os incomodava como moradores do local em que viviam **e que envolvesse, pelo menos, duas disciplinas do semestre e três já estudadas** ou que seriam durante o Curso (grifos meus).

Entretanto, os colegas argumentaram que limitar o número de disciplinas poderia gerar dois efeitos indesejados: estagnação dos estudantes e novamente tolher as suas escolhas. Então, após ponderarem as questões, como acomodação; limitação do seu potencial; descaracterização da natureza semestral do projeto, prevista no PCC; minha proposta foi aceita; porém, com alterações quanto à estratégia pensada inicialmente. Assim, decidiu-se que não haveria a limitação do número de disciplinas, mas que a interdisciplinaridade efetivamente acontecesse entre os componentes curriculares, inclusive do semestre envolvido, mas não de maneira canalizada.

Novamente, as sugestões dos docentes foram oportunas, principalmente se pensarmos nas estratégias de ensino como facilitadoras da aprendizagem. Dessa

forma, percebo que eles entenderam a necessidade de readequação, buscando a melhor experiência do estudante, já que as estratégias para aprendizagem “constituem-se numa arte de decidir sobre um conjunto de disposições que favoreçam o alcance dos objetivos educacionais pelo aprendiz” (MASETTO, 2003b, p. 86).

Ademais, constatei a presença de outra vertente importante nas enunciações docentes, que foi a compreensão de que se uma prática pedagógica não estivesse fruindo os resultados esperados, seria preciso pensar em metodologias para o ensino jurídico realmente efetivas. Essa abertura ao novo, no curso de Direito, representa um grande avanço em termos de estratégias de ensino. Os excertos abaixo demonstram essa compreensão:

P1 - Eu acho que é uma pena que você (pesquisadora) esteja fazendo esse mestrado só agora. Ele tinha que ter começado antes da gente fazer o primeiro (Projeto) Integrador!

P2: Mas para o semestre que vem, a gente já consegue pôr em prática isso! Né?

P1: Nossa, porque é só o que a gente fica fazendo...Nossa, se a gente tivesse tido esse papo anos atrás, já estaria colhendo bons frutos! Mas sempre é tempo, né? A gente só acha solução para o que está com problema.

Fazenda (2008, p. 98) leciona brilhantemente esse assunto quando reflete que, dos trinta anos dedicados à pesquisa das questões interdisciplinares, percebeu que os professores finalmente estão mudando sua compreensão, que acredita ter se iniciado pelo “cuidado na potencialidade do estudo de conceitos, que tem conduzido nossos pesquisadores à aquisição de um olhar divergente e paradoxalmente convergente à história do conceito e sua representação sociocultural”.

Os professores prosseguiram com suas reflexões acerca das transformações e adequações vindouras. Enquanto discutiam sobre as possíveis reações dos acadêmicos ao modelo idealizado, pensei sobre a motivação deles quanto à nova proposta:

P3: Talvez [...] ache um pouco de resistência por parte dos alunos, nessa questão dessa parte escrita, porque eu nunca vi reclamarem tanto quando têm que fazer algo bem elaborado e escrito, **mas a gente (deve) pensar em passar de uma forma muito tranquila para eles, que é para o bem deles.**

P1: Vender o peixe é extremamente importante para que alguém queira comprar, independente se gosta de comer peixe ou não. Então, **como a gente vai apresentar essa nova estrutura para os alunos é fundamental [...]. A gente**

precisa mostrar para eles... a gente só não pode fazer o papel da mãe que pune e diz: isso é para o seu bem, para o seu futuro! Eles têm que perceber que isso é para agora, agora!

“Vender o peixe” é uma expressão que chama atenção por se remeter à habilidade de alguém de expor qualidades, características de determinada ideia, produtos, tentando ser o mais persuasivo possível. No caso desta pesquisa, descobri que os professores entenderam ser esse o seu papel. Isso representa a aspiração e a crença de que, da forma como projetamos, a estratégia pode ser frutífera e alcançar os objetivos de aprendizagem a qual se destina. Então, a interpretação da citada expressão vai além de apresentar o projeto aos alunos; simboliza a confiança dos docentes de que as projeções serão exitosas.

Por meio da análise dos resultados, elaborei um conjunto de sugestões para a aplicação do Projeto conforme previsto nos objetivos específicos, quais sejam: o tema do Projeto Integrador deve partir da observação do contexto em que o acadêmico vive, ou seja, das suas experiências e culturas; o retorno à sociedade para apresentar os resultados da investigação é importante; pensar a interdisciplinaridade de maneira que os componentes curriculares realmente se comuniquem com o assunto escolhido e, por fim, oportunizar ao acadêmico a escolha do número de disciplinas envolvidas no Projeto, desde que ocorra a interação com os conteúdos desenvolvidos no semestre estudado.

Friso que a abordagem aqui estudada, o conjunto de recomendações e os resultados da pesquisa serão socializados na semana de planejamento docente, em janeiro do ano de 2021. Cabe informar que a coordenação pedagógica da IES investigada me procurou por ter interesse em conhecer os resultados e desenvolver futuramente o Projeto proposto neste estudo.

Ante o exposto, considerando que o objetivo geral desta pesquisa consistiu em problematizar o que expressava um grupo de professores de um Curso de Direito acerca do desenvolvimento do Projeto Integrador centrado na cultura e experiência dos estudantes, concluo que a investigação atingiu o seu propósito. Assim, os resultados apontam que os docentes aceitaram a proposta por mim apresentada, confirmando, por meio das suas enunciações, que o Projeto Integrador será uma

estratégia de ensino eficiente se partir da observação de conflitos reais indicados não pelo corpo docente, mas pelos aprendizes. Ademais, deverá ser observada a questão da interdisciplinaridade, uma vez que, ao discutirem determinados assuntos, poderão abordar as disciplinas estudadas, sem necessariamente, englobarem todas as disciplinas, mas apenas as que sejam comuns ao assunto, ou como Fazenda (2008) menciona, emprestem seus conhecimentos a outras áreas, demonstrando que pode ser potencialmente significativo para os estudantes.

Nesse sentido, em meu doutoramento, pretendo expor aos acadêmicos de uma turma do Curso de Direito da IES pesquisada a proposta validada pelos docentes e acompanhá-los, longitudinalmente, durante o período de três anos. Cursar o doutorado, aplicar a proposta desenvolvida durante o mestrado e escrever a tese representam a oportunidade de não apenas dar continuidade à investigação, mas o que o mestrado me possibilitou inicialmente: entender que ensinar vai para além do intuitivo.

Minha formação inicial, como já pontuei, foi um curso de bacharelado. Ao observar alguns Projetos Pedagógicos de diferentes instituições relacionados ao Curso de Direito, verifiquei que o perfil dos egressos, de uma forma geral, busca a formação de profissionais críticos, humanos, éticos, reflexivos. Logo, o objetivo é a formação de um operador do direito generalista, capaz de atender às demandas do meio jurídico e não à formação de professores, obviamente por não ser um Curso de Licenciatura. Assim, para mim, em um primeiro momento, ensinar no Direito foi intuir que lecionar seria de acordo com a interpretação dos Códigos, de forma predominantemente expositiva. Por esse motivo, ao cursar o mestrado, pude aprender e estudar as estratégias de ensino, a formação de professores, do currículo, problematizar a escola e o tempo, vislumbrar o alcance das tecnologias no ensino e na aprendizagem. Foi uma experiência acadêmica/profissional fascinante e transformadora: de aulas, vidas e profissionais, pois o que aprendi também ensinei.

REFERÊNCIAS

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos et al. **Estratégias de ensinagem. Processos de ensinagem na universidade. Pressupostos para as estratégias de trabalho em aula**, v. 3, p. 67-100, 2004.

BACICH, Lilian. MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora**. Porto Alegre: Penso, 2018.

_____. Aprendizagem baseada em projetos. Desafios da sala de aula em tempos de BNCC. Disponível em: < <https://lilianbacich.com/>>. Acesso em: 11 out. 2020.

BARBOSA, Eduardo. F.; MOURA, Dácio. G. Metodologias ativas de aprendizagem na Educação Profissional e Tecnológica. **Boletim Técnico do Senac**, Rio de Janeiro, 39 (2): 48-67, 2013.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

_____. **Vivemos em tempos líquidos. Nada é para durar: depoimento**. [24/09/2010]. São Paulo: Istoé. Entrevista concedida a Adriana Prado. Disponível em: < <https://istoe.com.br/tag/zygmunt-bauman/>>. Acesso em: 14 out. 2019.

_____, Zygmunt. **Educação, Desafios Pedagógicos e Modernidade Líquida: depoimento**. [mai/ago. 2009]. São Paulo: Cadernos de Pesquisa. Entrevista concedida a Alba Porcheddu. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/cp/v39n137/v39n137a16.pdf>>. Acesso em: 01 nov. 2020.

_____. **Ensaio sobre o conceito de cultura**. Zahar, 2012.

_____. **A cultura no mundo líquido moderno**. Jorge Zahar Editor Ltda, 2013a.

_____. **Sobre educação e juventude: conversas com Riccardo Mazzeo**. Zahar, 2013b.

_____, Zygmunt. **Vida Líquida**. 2 ed. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio

de

Janeiro: Zahar, 2009

BRASIL. **Ministério da Educação - MEC**. Resolução CNE/CES n. 05 de 17 de dezembro de 2018. Estabelece as Diretrizes Nacionais Curriculares do Curso de Graduação em Direito. Disponível em: < portal.mec.gov.br › category_slug=dezembro-2018-pdf>. Acesso em 17 nov. 2019.

BENDER, Willian N. **Aprendizagem baseada em projetos: educação diferenciada para o século XXI**. Penso Editora, 2014.

BERBEL, N. A. N. A problematização e a aprendizagem baseada em problemas: diferentes termos ou diferentes caminhos? **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, 2 (2): 139-154, 1998.

BORDENAVE, Juan. D.; PEREIRA, Adair. M. **Estratégias de ensino-aprendizagem**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1982.

BRAGA, Luiz Gustavo. S. B. **Análise do Sistema de Ensino-Aprendizagem de um Curso de Engenharia Elétrica em uma Instituição de Ensino Superior em Juiz de Fora, Minas Gerais**. 2018. 72 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão de Sistemas de Engenharia) – Universidade Católica de Petrópolis, 08 fev. 2018.

CHEMIN, Beatris Francisca. **Manual da Univates para trabalhos acadêmicos: planejamento, elaboração e apresentação**. 3. ed. Lajeado: Univates, 2015.

CORAZZA, Sandra Mara. Nos tempos da educação: cenas de uma vida de professora. **Revista da ABEM**, v. 12, n. 12, 2005.

DIESEL, Aline; BALDEZ, Alda Leila Santos; MARTINS, Silvana Neumann. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. **Revista Thema**, v. 14, n. 1, p. 268-288, 2017.

DEWEY, John. **Vida e Educação**. São Paulo: Nacional. 1959.

FAZENDA, Ivani C. A. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia**. São Paulo, Edições Loyola, 2011.

_____. **Dicionário em construção: Interdisciplinaridade**. Cortez editora, 2002.

_____. **Interdisciplinaridade: um projeto em parceria**. São Paulo: Edições Loyola, 1999a.

_____. **Virtude das forças na prática interdisciplinar**. Campinas: Papirus Editora, 1999.

_____. **Interdisciplinaridade na educação brasileira: 20 anos**. São Paulo: Criarp, 2006.

_____. **Interdisciplinaridade-Transdisciplinaridade: visões culturais e**

epistemológicas e as condições de produção. **Revista Ideação**, v. 10, n. 1, 1º sem. 2008.

_____. **Práticas interdisciplinares na escola**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

FABRIS, Eli H. Não resta dúvida, a escola vive em outro tempo e espaço. **A Educação em Tempo de Globalização**. Rio de Janeiro: DP&A, p. 91-97, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da libertação em Paulo Freire**. Editora Paz e Terra, 2016.

GABRICH, Frederico de Andrade, TAVARES, Roseliane Andrade. **A aplicação da música ao ensino do direito. Pesquisa e educação jurídica**. Org. CONPEDI. Coordenadores: Horácio Wanderlei Rodrigues ; Carlos André Birnfeld; Andréa de Almeida Leite Marocco – Florianópolis: CONPEDI, 2020. E-book. Disponível em: [http://www.conpedi.org.br em publicações](http://www.conpedi.org.br/em_publicações). Acesso em: 10 out. 2020.

GADOTTI, Moacir. **A escola e o professor: Paulo Freire e a paixão de ensinar**. 1ª ed. São Paulo: Publisher Brasil, 2007.

GIL, Antonio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 12. reimpr. **São Paulo: Atlas**, v. 7, n. 1-1, 2009.

GOLINHAKI, Jeciane. **Metodologia Webquest como recurso para aprendizagem tecnológica e ativa na educação jurídica**. Org. CONPEDI. Coordenadores: Horácio Wanderlei Rodrigues ; Carlos André Birnfeld; Andréa de Almeida Leite Marocco – Florianópolis: CONPEDI, 2020. E-book. Disponível em: [http://www.conpedi.org.br em publicações](http://www.conpedi.org.br/em_publicações). Acesso em: 10 out. 2020.

GUARAÍ (Município). **A cidade**, 2019. Disponível em: <<http://guarai.to.gov.br/portal/a-cidade/>> Acesso em: 17 set. 2019.

HARARI, Yuval Noah. lições para o século 21. **São Paulo: Companhia das Letras**, 2018.

INSTITUTO EDUCACIONAL SANTA CATARINA – FACULDADE DE GUARAÍ. **Regimento Geral Faculdade Guaraí**: Guaraí/TO, 2018. Disponível em: <<https://www.iescfag.edu.br/index.php/servicos-master/diretivas/normas-e-manuais/category/28-regimento-geral>>. Acesso em: 12 out. 2019.

_____. **Curso de Direito**. Projeto Pedagógico do Curso de Direito: Guaraí/TO, 2017.

JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Imago editora, 1976.

LARROSA, Jorge. Experiência e alteridade em educação. **Reflexão e Ação**, v. 19, n. 2, p. 04-27, 2011.

_____. **Tremores: escritos sobre experiência.** Autêntica, 2017.

MASETTO, Marcos Tarcisio. Docência universitária: repensando a aula. **Ensinar e aprender no ensino superior: por uma epistemologia da curiosidade na formação universitária**, v. 2, p. 79-108, 2003a.

_____, Marcos Tarciso. **Competência pedagógica do professor universitário.** Summus editorial, 2003b.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos da metodologia científica.** 5ª edição. São Paulo: Editora Atlas SA, 2003.

MICHAELIS, Dicionário. Disponível em: < <http://michaelis.uol.com.br> >. **Acesso em** 23 out. 2019. v. 11, n. 04, 2015.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. **Educação**, Porto Alegre, v. 22, n.37, p. 7-32, mar. 1999.

_____. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces.** 2006.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita.** 8ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

_____. **Os setes saberes necessários à educação do futuro.** Cortez Editora, 2000.

NADER, Paulo. **Introdução ao Estudo do Direito.** 40. Ed. Rio de Janeiro: Forense, 2018.

NEVES, Daniel Amorim Assumpção. Manual de Direito Processual Civil. rev., atual. e ampl. **Rio de Janeiro: Forense**, 2018.

NOVAK, Joseph. D.; GOWIN, D. B. **Aprender a aprender.** 2. ed. Lisboa: Plátano Edições Técnicas, 1999.

OELKE, Simone A. Cardoso, W. Projeto Integrador. **A percepção de estudantes referente a essa prática pedagógica inovadora e interdisciplinar no ensino superior.** Faculdade de Ciências Gerenciais Padre Arnaldo: Belo Horizonte, 2019. No prelo.

PEREIRA, Luís Flávio; DE BARROS CRUZ, Gabriela; GUIMARÃES, Ricardo Morato Fiúza. Impactos do rompimento da barragem de rejeitos de Brumadinho, Brasil: uma análise baseada nas mudanças de cobertura da terra. **Journal of Environmental Analysis and Progress**, v. 4, n. 2, p. 122-129, 2019.

PITTA, Lilian Trindade. **Design Thinking e Direito: aprendendo a criar e recriar. Pesquisa e educação jurídica**. Org. CONPEDI. Coordenadores: Horácio Wanderlei Rodrigues ; Carlos André Birnfeld; Andréa de Almeida Leite Marocco – Florianópolis: CONPEDI, 2020. E-book. Disponível em: http://www.conpedi.org.br/em_publicações. Acesso em: 10 out. 2020.

RABELLO, Sylvia. G. **Projeto Integrador nos projetos pedagógicos de curso: uma proposta metodológica para a ufes**. 2018. 103 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão Pública) - Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 04 dez. 2018.

ROGERS, Carl. **Liberdade para Aprender**. Belo Horizonte: Ed. Interlivros, 1973.

TAGLIAVINI, João Virgílio. O DNA dos cursos de direito no brasil: de Coimbra a Olinda (Recife) e São Paulo. **Revista de Pesquisa e Educação Jurídica**, v. 3, n. 2, p. 109-129, 2017.

TEBAR, Wilton . YONEMOTO, Maurício. **Apontamentos sobre os efeitos das metodologias ativas no processo de ensino e aprendizado jurídico: superação do vetusto método expositivo**. Org. CONPEDI. Coordenadores: : Carlos André Birnfeld; Horácio Wanderlei Rodrigues; Samyra Haydêe Dal Farra Napolini Sanches - Florianópolis: CONPEDI, 2017. E-book. Disponível em: http://www.conpedi.org.br/em_publicações. Acesso em: 10 out. 2020.

SAMPIERI, Roberto. H.; COLLADO, Carlos F.; LUCIO, Maria. P. B. **Metodologia de pesquisa**. 5ª ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

SILVA, Tomás Tadeu da. **Documentos de identidade. Uma introdução as teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SVINICKI, Marilla; MCKEACHIE, Wilbert J. Dicas de ensino: estratégias, pesquisa e teoria para professores universitários. **São Paulo: Cengage Learning**, 2012.

VALE DO RIO DOCE. **Serviços para a comunidade de Minas Gerais**. Minas Gerais, 05/08/2019. Disponível em: <<http://www.vale.com/brasil/pt/aboutvale/servicos-para-comunidade/minas-gerais>>. Acesso em: 02 ago. 2019.

VEIGA-NETO, Alfredo. Tensões disciplinares e ensino médio. **ANAIS Do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento–Perspectivas Atuais**. Belo Horizonte, 2010.

VEIGA-NETO, Alfredo. Currículo, disciplina e interdisciplinaridade. **Ideias**, São Paulo, n. 26, p. 105-119, 1995.

YOSHIDA, Sueli Y. **Impacto do projeto integrador na percepção do aluno do curso de farmácia da Univeridade Braz Cubas**. 2017. 53 f. Dissertação. (Mestrado Profissional em Ciência e Tecnologia em Saúde). Universidade de Mogi das Cruzes, 20 fev. 2017.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Penso Editora, 2002.


APÊNDICES

APÊNDICE A – Termo de Consentimento da Instituição de Ensino Superior.**DECLARAÇÃO**

Declaro que autorizo a mestrande Camila de Bortoli Rossatto Riedlinger, do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Ensino, Universidade Vale do Taquari – Univates, a realizar sua investigação junto a um grupo de docentes do curso de Direito do Instituto Educacional Santa Catarina – Faculdade de Guaraí-IESC/FAG, situada no município de Guaraí-TO. A pesquisa prevê a realização de grupo de discussão, em horários previamente acordados, com o intuito de propor alterações na estratégia de ensino Projeto Integrador. Também autorizo que o nome da Instituição seja referido na escrita da dissertação e demais produções acadêmicas dela advindas. A Instituição e os professores participantes não se responsabilizarão por despesas decorrentes da pesquisa.

Guaraí-TO, novembro de 2020

Diretor(a) do Instituto Educacional Santa Catarina


Jiz Carlos Duarte de Souza
Diretor Geral
Faculdade Guaraí-IESC

APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Pelo presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, concordo em participar da pesquisa denominada Projeto Integrador em Tempos Fluídos: Uma Proposta Pedagógica para um Curso de Direito, realizada no Instituto Educacional Santa Catarina – Faculdade de Guaraí, pois fui informado(a), de forma detalhada, livre de qualquer constrangimento e coerção, dos objetivos, da justificativa e dos procedimentos da investigação.

Fui especialmente informado(a):

a) Da garantia de receber, a qualquer momento, resposta a toda pergunta ou esclarecimento de qualquer dúvida sobre a pesquisa e seus procedimentos;

b) Da liberdade de retirar meu consentimento a qualquer momento e deixar de participar do estudo, sem que isso traga qualquer prejuízo;

c) Da garantia de que não serei identificado(a) quando da divulgação dos resultados e que as informações obtidas serão utilizadas apenas para fins científicos vinculados à pesquisa;

d) Do compromisso da pesquisadora em proporcionar-me informações atualizadas obtidas durante o estudo, ainda que isto possa afetar minha participação;

e) De que esta investigação está sendo desenvolvida como requisito para a obtenção do título de Mestre em Ensino, estando a pesquisadora inserida no Programa de Pós-Graduação *Strictu Sensu* Mestrado em Ensino da Univates, RS;

f) Da inexistência de custos.

A pesquisadora responsável pela pesquisa é a professora Camila de Bortoli Rossatto Riedlinger, orientada pela professora Dra. Ieda Maria Giongo, da Universidade Vale do Taquari- Univates, de Lajeado, RS, que poderá ser contatada pelo e-mail igiongo@univates.br ou pelo telefone (51) 3714- 7000, ramal 5618.

Local e data

Nome e assinatura

APÊNDICE C – Proposta inicial para o Projeto Integrador do curso de Direito



Projeto Integrador

do curso de Direito




SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	6
O PROJETO	6
ENCONTROS	6
Vamos entender como acontecerão os encontros para o desenvolvimento do Projeto.	7
METAS.....	9
APÊNDICE A – Normas de Formatação.....	12
REFERÊNCIAS.....	13

APRESENTAÇÃO

PROFESSORA	E-MAIL
Camila de Bortoli Rossatto Riedlinger	camila.rossatto@iescfag.edu.br



Olá! Que bom ter você por aqui. Meu nome é Camila. Sou mestranda em ensino na Universidade Vale do Taquari (UNIVATES). Especialista em direito e processo administrativo pela UFT e graduada em Direito no Centro Universitário Luterano de Palmas – CEULP/ULBRA. Atuei como Coordenadora Adjunta no curso de Direito. Atualmente, sou Coordenadora do Núcleo de Prática Jurídica. Como professora, leciono nas disciplinas de processo civil (parte geral, procedimento comum, execução, recursos e procedimentos especiais) e nas disciplinas de seminário e laboratório de prática jurídica civil.

O PROJETO

Por meio deste arquivo, você será orientado quanto ao desenvolvimento do Projeto Integrador. Mas, o que é o projeto integrador? Moran e Bacich (2018) apontam que Projetos Integradores priorizam resolver problemas provenientes da observação realizada na comunidade local, despertando o interesse para temas próximos a sua vida. Nesse processo, resolvem questões interdisciplinares que transcendem os limites da sala de aula.

Como iremos desenvolvê-lo? O Projeto Integrador deste semestre será desenvolvido **a partir das suas vivências culturais e problemas por vocês presenciados**, com o objetivo de contribuir para a melhora da vida em sociedade e ainda, apontar sugestões que ajudem a comunidade.

A realização do projeto ocorrerá por meio de encontros periódicos, que acontecerão em horários pré-determinados, durante as aulas ministradas por mim e pelos demais professores. Ao final do semestre, os grupos socializarão os resultados com a comunidade por meio de uma mesa redonda.

ENCONTROS

Vamos entender como acontecerão os encontros para o desenvolvimento do Projeto.

Encontro 01	
Levantamento de questões reais e interdisciplinares	<ul style="list-style-type: none">• Início do Projeto Integrador. Na lousa, será escrita a seguinte pergunta: o que o aflige enquanto morador do local em que você vive? A partir dessa questão (âncora desse projeto), e das palavras escritas no quadro, discutiremos sobre os possíveis problemas apontados pela turma.• Após as discussões, você deverá responder, em sua casa, a seguinte questão, a questão motriz, que norteará a execução do Projeto: <i>identifique um problema que o incomoda como morador do local em que você vive e que envolve pelo menos, duas disciplinas que estão sendo estudadas neste semestre e três disciplinas que você já estudou ou que ainda irá estudar durante o Curso.</i>
Encontro 02	
Levantamento de questões reais e interdisciplinares	<ul style="list-style-type: none">• Entrega das questões respondidas
Encontro 03	
Apresentação, discussão e legitimação das questões. Orientações sobre o desenvolvimento do Projeto Integrador.	<ul style="list-style-type: none">• Ideal que esta etapa aconteça durante a aula de um professor que não seja o professor coordenador do Projeto.• Primeira etapa: demonstração dos resultados obtidos referentes à questão entregue na semana anterior e divisão dos grupos;• Segunda etapa: problematização, por meio da discussão entre pares, sobre como poderão sugerir soluções aos problemas apontados pelos grupos.• Terceira etapa, partindo das discussões realizadas pelos grupos e mediadas pela professora: Como será desenvolvido o Projeto Integrador? Por meio de um roteiro

	<p>para apresentação de uma mesa redonda, que acontecerá em um dia pré-determinado.</p> <ul style="list-style-type: none"> • As etapas, desafios e metas a serem alcançadas na construção do roteiro, bem como as orientações para a apresentação e mesa redonda estarão previstas nos apêndices a seguir.
Encontro 04	
Reunião de Revisão e Feedback	<ul style="list-style-type: none"> • Ideal que esta etapa aconteça durante a aula de um professor que não seja o professor coordenador do Projeto. • Serão compartilhados os resultados obtidos pelos grupos, após revisão parcial pela professora; • O objetivo será realizar revisão, possível refazimento ou vislumbre das fragilidades que necessitam de atenção ou, ainda, otimização de possíveis potencialidades em seus projetos.
Encontro 05	
Mesa Redonda	<ul style="list-style-type: none"> • Realização da mesa redonda para socialização com a comunidade discente, docente e externa, para apresentação do produto resultante do projeto integrador.
Encontro 06	
Reunião para discussão dos resultados	<ul style="list-style-type: none"> • Nessa reunião, será discutida a execução do projeto, se houve entendimento ou não, pelos grupos, sobre a contextualização em relação às suas vidas, bem como as interações interdisciplinares entre os saberes envolvidos na tarefa.

METAS

Abaixo, estão as metas para o desenvolvimento do Projeto Integrador e a delimitação das Tarefas. Estão aqui também, as orientações sobre como executar cada etapa do Projeto.

META 01	
Sobre a escolha do Produto.	<ul style="list-style-type: none">Nessa etapa, o grupo deverá responder as seguintes perguntas, em forma de texto: qual produto foi escolhido pelo grupo? Por quê? Como será executado?Entregar na produção acadêmica do UNIMESTRE, escrito, no mínimo uma página e no máximo duas (observar as normas no apêndice A).Lembre-se de escolher um produto que poderá contribuir, de forma real, para resolução do problema apontado.O produto poderá ser um relatório, ideia, sugestão, aplicativo, mapa, parecer, seminário etc. Para escolher, pense na natureza e complexidade do problema e use a criatividade, tecnologia, habilidades que você tenha familiaridade ou encare novos desafios! Algumas dicas poderão ajudar:<ul style="list-style-type: none">- Observação de projetos já em execução que tenham produzido bons resultados;- Estudo de possíveis produtos e modo de execução, o que exigirá planejamento prévio;- Levantamento do referencial teórico que envolve o produto escolhido e as disciplinas envolvidas, tais como, artigos, sites, manuais, doutrinas, literaturas, teses, dissertações;- Divisão de tarefas entre o grupo e posterior avaliação sobre o produto escolhido e uma possível mudança no projeto.Não esqueçam de delimitar como será realizada a execução. Tomemos como exemplo que o tema que norteia o grupo seja “a depredação das praças públicas do Município de Guaratã”. Suponhamos que o produto escolhido foi um folheto informativo. Assim, a execução poderia se dar da seguinte forma:

	o grupo irá, no dia escolhido, na praça selecionada, realizar a entrega dos folhetos, oportunidade em que haverá conscientização das pessoas quanto a preservação dos locais públicos...
META 02	
Referencial Teórico	<ul style="list-style-type: none"> • Entregar pelo UNIMESTRE, em forma de texto e como continuação da etapa anterior (mesmo arquivo do Word), com no mínimo duas páginas e no máximo três. • Agora que o produto já foi delimitado e sua escolha justificada, é preciso escrever sobre a fundamentação teórica que deu suporte a escolha do grupo. Ou seja, as perguntas desta etapa são: quais livros, sites, artigos, programas usamos para escolher o produto? E mais: quais referenciais das disciplinas que o grupo estudou esse semestre embasam o trabalho de forma interdisciplinar? <p>Exemplo: Imaginem que o grupo esteja envolvido em resolver o problema do excesso de lixo próximo aos supermercados. O grupo poderia usar o Didier, autor que escreve sobre Processo Civil para dizer que o princípio da dignidade humana, previsto na Constituição Federal, autorizaria o ingresso de ação judicial contra o estabelecimento comercial, uma vez que o cheiro extremamente forte e o chorume podem causar várias doenças que colocam em risco a vida das pessoas envolvidas (DIDIER, 2016).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Nessa etapa, o grupo deverá pensar nas relações interdisciplinares que envolveram a escolha do produto e ainda, as conexões com as disciplinas estudadas no semestre. Mas não é só! Vocês poderão ir além! Assim, caso a escolha e execução do produto envolvam disciplinas já estudadas em semestres passados, ou disciplinas futuras ou ainda, matérias que envolvem outras áreas de conhecimento, você poderá citá-las no texto.

	<ul style="list-style-type: none"> • Pense que o exercício das atividades profissionais e acadêmicas envolvem, invariavelmente, mais de um saber e por isso, são essencialmente interdisciplinares. Na prática, quando você trabalha, faz estágio ou estuda, está exercendo a interdisciplinaridade! • É fundamental buscar orientação aos professores das demais disciplinas! Eles deverão orientá-los sobre as possíveis conexões e referenciais teóricos entre os conteúdos estudados e o assunto abordado pelo grupo.
META 03	
Revisão após feedback e entrega da versão final do roteiro	<ul style="list-style-type: none"> • Após a socialização dos resultados obtidos e revisão parcial, os grupos deverão proceder as alterações no relatório • Entregar a versão final do roteiro, pronto para a socialização mediante realização da mesa redonda.
META 04	Preparar a apresentação para Mesa Redonda
	<ul style="list-style-type: none"> • Os resultados serão compartilhados com a comunidade docente, discente e externa. Para isso, cada grupo escolherá um líder, que os representará nas discussões; • A partir do roteiro elaborado, serão apresentadas as possíveis soluções para as questões levantadas e os aspectos interdisciplinares que envolverem o tema e poderão contribuir para a vida em sociedade. • Para a composição da mesa redonda, os grupos deverão convidar pessoas envolvidas com os temas a serem abordados, como autoridades locais, líderes comunitários, vizinhos ou comerciantes. O objetivo é levá-las a refletir, pois, no final, será aberto um espaço para questionamentos e sugestões e, assim, poderão ouvir as propostas dos grupos.

APÊNDICE A – Normas de Formatação

Normalização do Roteiro

- Fonte: arial ou times new roman;
- Espaçamento entre linhas: 1,5;
- Parágrafo: 1,5;
- Indicação das referências de acordo com as normas da ABNT;
- Sem folha de rosto ou capa. Apenas a identificação dos estudantes;
- Limite de páginas: no mínimo 03 e no máximo 05.
- Citações:

- Diretas longas (citação literal das palavras do autor): mais de quatro linhas, recuada a 4 cm, fonte 10, espaço entre linhas simples. Veja:

O fundamento mediato das políticas públicas, o que justifica o seu aparecimento, é a própria existência dos direitos sociais – aqueles, dentre o rol de direitos fundamentais do homem, que se concretizam por meio de prestações positivas do Estado. Enquanto os direitos individuais, ditos direitos fundamentais de primeira geração, consistem em liberdades, os direitos sociais, ditos de segunda geração, consistem em poderes, que só podem ser realizados se for imposto a outros (incluídos aqui os órgãos públicos) um certo número de obrigações positivas. A função estatal de coordenar as ações públicas (serviços públicos) e privadas para a realização de direitos dos cidadãos – à saúde, à habitação, à previdência, à educação – legitima-se pelo convencimento da sociedade quanto à necessidade de realização desses direitos sociais (BUCCI, 1997, p. 90).

- Direita curta (citação literal das palavras do autor): até 3 linhas, no corpo do texto, entre aspas, fonte 12, tal como o exemplo abaixo:

Não obstante, os atos discricionários “*estão sujeitos a amplo controle de legalidade perante o Judiciário. Ao juiz é proibido somente revisar o mérito do ato discricionário*” (MAZZA, 2013, p. 235). Logo, geralmente é possível o controle judicial da discricionariedade administrativa, desde que respeitados os limites assegurados pela lei à atuação da Administração.

- Indiretas: interpretação dos textos, artigos e livros lidos, com as próprias palavras de quem o fez (paráfrase), no corpo do texto. Veja:

Normalização do Roteiro

Nesse sentido, Fazenda (2002) ensina que a interdisciplinaridade pode trazer aos alunos a aproximação com outras perspectivas, que são diferentes das suas, amadurecimento e sensibilidade para assuntos controversos, habilidade para avaliar, integrar e sistematizar conteúdos, possibilitando a ligação entre saberes diferentes.

Ou ainda, pode-se indicar o nome do autor somente ao final. Observe:

Os resultados almejados durante e após a implementação da nova abordagem metodológica, dizem respeito a uma aproximação do Projeto Integrador à vida e cultura dos alunos. Como os alunos detêm certo poder de escolha em relação aos assuntos e métodos utilizados no projeto, a tendência é que tenham maior motivação para trabalhar na solução da problemática apresentada (BENDER, 2018).

Em caso de dúvida e ainda, para consultar outras informações, consulte o manual de normas do IESC/FAG, disponível no link: <https://www.iescfag.edu.br/index.php/servicos-master/programas-institucionais/trabalho-de-conclusao-de-curso>

REFERÊNCIAS

BENDER, Willian. **A aprendizagem baseada em projetos**. Porto Alegre: Penso, 2018.

BACICH, Lilian. MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora**. Porto Alegre: Penso, 2018.

CHEMIN, Beatris Francisca. **Manual da Univates para trabalhos acadêmicos: planejamento, elaboração e apresentação**. 3. ed. Lajeado: Univates, 2015.

FAZENDA, I. C. (org.). **Dicionário em construção: interdisciplinaridade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 12. reimpr. São

Paulo: Atlas, v. 7, n. 1-1, 2014.

INSTITUTO EDUCACIONAL SANTA CATARINA – FACULDADE DE GUARÁÍ.

Manual de TCC. Guaraí/TO, 2018. Disponível em:

<https://www.iescfag.edu.br/index.php/servicos-master/programas-institucionais/trabalho-de-conclusao-de-curso>>. Acesso em: 20/02/2020.

MAZZA, Alexandre. **Manual de direito administrativo**. 3ª ed. Atualizada. São Paulo: Saraiva, 2013.

APÊNDICE D – Proposta Inicial para a Questão Motriz



Questão Motriz

Identifique um problema que o incomoda como morador do local em que você vive e que envolve pelo menos, três disciplinas que estão sendo estudadas neste semestre.

[illegible]

APÊNDICE E – Proposta para o Projeto Integrador alterada e validadaA photograph of four people (three men and one woman) seen from behind, walking away on a grassy field. They are all wearing teal-colored t-shirts. The person on the far left is a man with a shaved head wearing dark trousers. Next to him is a woman with dark hair in a ponytail wearing dark trousers. Then a man with blonde hair wearing jeans. On the far right is a woman with curly hair wearing blue jeans. They are all walking away from the camera towards a city skyline in the distance under a clear sky. A semi-transparent grey box is overlaid on the middle of the image, containing the title text.

Projeto Integrador

do curso de Direito

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	6
O PROJETO	6
ENCONTROS	6
Vamos entender como acontecerão os encontros para o desenvolvimento do Projeto.	7
METAS.....	9
APÊNDICE A – Normas de Formatação.....	12
REFERÊNCIAS.....	13

APRESENTAÇÃO

PROFESSORA	E-MAIL
Camila de Bortoli Rossatto Riedlinger	camila.rossatto@iescfag.edu.br



Olá! Que bom ter você por aqui. Meu nome é Camila. Sou mestranda em ensino na Universidade Vale do Taquari (UNIVATES). Especialista em direito e processo administrativo pela UFT e graduada em Direito no Centro Universitário Luterano de Palmas – CEULP/ULBRA. Atuei como Coordenadora Adjunta no curso de Direito. Atualmente, sou Coordenadora do Núcleo de Prática Jurídica. Como professora, leciono nas disciplinas de processo civil (parte geral, procedimento comum, execução, recursos e procedimentos especiais) e nas disciplinas de seminário e laboratório de prática jurídica civil.

O PROJETO

Por meio deste arquivo, você será orientado quanto ao desenvolvimento do Projeto Integrador. Mas, o que é o projeto integrador? Moran e Bacich (2018) apontam que Projetos Integradores priorizam resolver problemas provenientes da observação realizada na comunidade local, despertando o interesse para temas próximos a sua vida. Nesse processo, resolvem questões interdisciplinares que transcendem os limites da sala de aula.

Como iremos desenvolvê-lo? O Projeto Integrador deste semestre será desenvolvido **a partir das suas vivências culturais e problemas por vocês presenciados**, com o objetivo de contribuir para a melhora da vida em sociedade e ainda, apontar sugestões que ajudem a comunidade.

A realização do projeto ocorrerá por meio de encontros periódicos, que acontecerão em horários pré-determinados, durante as aulas ministradas por mim e pelos demais professores. Ao final do semestre, os grupos socializarão os resultados com a comunidade por meio de uma mesa redonda.

ENCONTROS

Vamos entender como acontecerão os encontros para o desenvolvimento do Projeto.

Encontro 01	
Levantamento de questões reais e interdisciplinares	<ul style="list-style-type: none">• Início do Projeto Integrador. Na lousa, será escrita a seguinte pergunta: o que o aflige enquanto morador do local em que você vive? A partir dessa questão (âncora desse projeto), e das palavras escritas no quadro, discutiremos sobre os possíveis problemas apontados pela turma.• Após as discussões, você deverá responder, em sua casa, a seguinte questão, a questão motriz, que norteará a execução do Projeto: Identifique um problema que o incomoda como morador do local em que você vive e que envolva as disciplinas do semestre (pertinentes ao problema investigado), podendo alcançar as que você já estudou ou ainda irá estudar.
Encontro 02	
Levantamento de questões reais e interdisciplinares	<ul style="list-style-type: none">• Entrega das questões respondidas
Encontro 03	
Apresentação, discussão e legitimação das questões. Orientações sobre o desenvolvimento do Projeto Integrador.	<ul style="list-style-type: none">• Ideal que esta etapa aconteça durante a aula de um professor que não seja o professor coordenador do Projeto.• Primeira etapa: demonstração dos resultados obtidos referentes à questão entregue na semana anterior e divisão dos grupos;• Segunda etapa: problematização, por meio da discussão entre pares, sobre como poderão sugerir soluções aos problemas apontados pelos grupos.• Terceira etapa, partindo das discussões realizadas pelos grupos e mediadas pela professora: Como será desenvolvido o Projeto Integrador? Por meio de um roteiro

	<p>para apresentação de uma mesa redonda, que acontecerá em um dia pré-determinado.</p> <ul style="list-style-type: none"> • As etapas, desafios e metas a serem alcançadas na construção do roteiro, bem como as orientações para a apresentação e mesa redonda estarão previstas nos apêndices a seguir.
Encontro 04	
Reunião de Revisão e Feedback	<ul style="list-style-type: none"> • Ideal que esta etapa aconteça durante a aula de um professor que não seja o professor coordenador do Projeto. • Serão compartilhados os resultados obtidos pelos grupos, após revisão parcial pela professora; • O objetivo será realizar revisão, possível refazimento ou vislumbre das fragilidades que necessitam de atenção ou, ainda, otimização de possíveis potencialidades em seus projetos.
Encontro 05	
Mesa Redonda	<ul style="list-style-type: none"> • Realização da mesa redonda para socialização com a comunidade discente, docente e externa, para apresentação do produto resultante do projeto integrador.
Encontro 06	
Reunião para discussão dos resultados	<ul style="list-style-type: none"> • Nessa reunião, será discutida a execução do projeto, se houve entendimento ou não, pelos grupos, sobre a contextualização em relação às suas vidas, bem como as interações interdisciplinares entre os saberes envolvidos na tarefa.

METAS

Abaixo, estão as metas para o desenvolvimento do Projeto Integrador e a delimitação das Tarefas. Estão aqui também, as orientações sobre como executar cada etapa do Projeto.

META 01	
Sobre a escolha do Produto.	<ul style="list-style-type: none">Nessa etapa, o grupo deverá responder as seguintes perguntas, em forma de texto: qual produto foi escolhido pelo grupo? Por quê? Como será executado?Entregar na produção acadêmica do UNIMESTRE, escrito, no mínimo uma página e no máximo duas (observar as normas no apêndice A).Lembre-se de escolher um produto que poderá contribuir, de forma real, para resolução do problema apontado.O produto poderá ser um relatório, ideia, sugestão, aplicativo, mapa, parecer, seminário etc. Para escolher, pense na natureza e complexidade do problema e use a criatividade, tecnologia, habilidades que você tenha familiaridade ou encare novos desafios! Algumas dicas poderão ajudar:<ul style="list-style-type: none">- Observação de projetos já em execução que tenham produzido bons resultados;- Estudo de possíveis produtos e modo de execução, o que exigirá planejamento prévio;- Levantamento do referencial teórico que envolve o produto escolhido e as disciplinas envolvidas, tais como, artigos, sites, manuais, doutrinas, literaturas, teses, dissertações;- Divisão de tarefas entre o grupo e posterior avaliação sobre o produto escolhido e uma possível mudança no projeto.Não esqueçam de delimitar como será realizada a execução. Tomemos como exemplo que o tema que norteia o grupo seja “a depredação das praças públicas do Município de Guaratã”. Suponhamos que o produto escolhido foi um folheto informativo. Assim, a execução poderia se dar da seguinte forma:

	o grupo irá, no dia escolhido, na praça selecionada, realizar a entrega dos folhetos, oportunidade em que haverá conscientização das pessoas quanto a preservação dos locais públicos...
META 02	
Referencial Teórico	<ul style="list-style-type: none"> • Entregar pelo UNIMESTRE, em forma de texto e como continuação da etapa anterior (mesmo arquivo do Word), com no mínimo duas páginas e no máximo três. • Agora que o produto já foi delimitado e sua escolha justificada, é preciso escrever sobre a fundamentação teórica que deu suporte a escolha do grupo. Ou seja, as perguntas desta etapa são: quais livros, sites, artigos, programas usamos para escolher o produto? E mais: quais referenciais das disciplinas que o grupo estudou esse semestre embasam o trabalho de forma interdisciplinar? <p>Exemplo: Imaginem que o grupo esteja envolvido em resolver o problema do excesso de lixo próximo aos supermercados. O grupo poderia usar o Didier, autor que escreve sobre Processo Civil para dizer que o princípio da dignidade humana, previsto na Constituição Federal, autorizaria o ingresso de ação judicial contra o estabelecimento comercial, uma vez que o cheiro extremamente forte e o chorume podem causar várias doenças que colocam em risco a vida das pessoas envolvidas (DIDIER, 2016).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Nessa etapa, o grupo deverá pensar nas relações interdisciplinares que envolveram a escolha do produto e ainda, as conexões com as disciplinas estudadas no semestre. Mas não é só! Vocês poderão ir além! Assim, caso a escolha e execução do produto envolvam disciplinas já estudadas em semestres passados, ou disciplinas futuras ou ainda, matérias que envolvem outras áreas de conhecimento, você poderá citá-las no texto.

	<ul style="list-style-type: none"> • Pense que o exercício das atividades profissionais e acadêmicas envolvem, invariavelmente, mais de um saber e por isso, são essencialmente interdisciplinares. Na prática, quando você trabalha, faz estágio ou estuda, está exercendo a interdisciplinaridade! • É fundamental buscar orientação aos professores das demais disciplinas! Eles deverão orientá-los sobre as possíveis conexões e referenciais teóricos entre os conteúdos estudados e o assunto abordado pelo grupo.
META 03	
Revisão após feedback e entrega da versão final do roteiro	<ul style="list-style-type: none"> • Após a socialização dos resultados obtidos e revisão parcial, os grupos deverão proceder as alterações no relatório • Entregar a versão final do roteiro, pronto para a socialização mediante realização da mesa redonda.
META 04	Preparar a apresentação para Mesa Redonda
	<ul style="list-style-type: none"> • Os resultados serão compartilhados com a comunidade docente, discente e externa. Para isso, cada grupo escolherá um líder, que os representará nas discussões; • A partir do roteiro elaborado, serão apresentadas as possíveis soluções para as questões levantadas e os aspectos interdisciplinares que envolverem o tema e poderão contribuir para a vida em sociedade. • Para a composição da mesa redonda, os grupos deverão convidar pessoas envolvidas com os temas a serem abordados, como autoridades locais, líderes comunitários, vizinhos ou comerciantes. O objetivo é levá-las a refletir, pois, no final, será aberto um espaço para questionamentos e sugestões e, assim, poderão ouvir as propostas dos grupos.

APÊNDICE A – Normas de Formatação

Normalização do Roteiro

- Fonte: arial ou times new roman;
- Espaçamento entre linhas: 1,5;
- Parágrafo: 1,5;
- Indicação das referências de acordo com as normas da ABNT;
- Sem folha de rosto ou capa. Apenas a identificação dos estudantes;
- Limite de páginas: no mínimo 03 e no máximo 05.
- Citações:

- Diretas longas (citação literal das palavras do autor): mais de quatro linhas, recuada a 4 cm, fonte 10, espaço entre linhas simples. Veja:

O fundamento mediato das políticas públicas, o que justifica o seu aparecimento, é a própria existência dos direitos sociais – aqueles, dentre o rol de direitos fundamentais do homem, que se concretizam por meio de prestações positivas do Estado. Enquanto os direitos individuais, ditos direitos fundamentais de primeira geração, consistem em liberdades, os direitos sociais, ditos de segunda geração, consistem em poderes, que só podem ser realizados se for imposto a outros (incluídos aqui os órgãos públicos) um certo número de obrigações positivas. A função estatal de coordenar as ações públicas (serviços públicos) e privadas para a realização de direitos dos cidadãos – à saúde, à habitação, à previdência, à educação – legitima-se pelo convencimento da sociedade quanto à necessidade de realização desses direitos sociais (BUCCI, 1997, p. 90).

- Direita curta (citação literal das palavras do autor): até 3 linhas, no corpo do texto, entre aspas, fonte 12, tal como o exemplo abaixo:

Não obstante, os atos discricionários “*estão sujeitos a amplo controle de legalidade perante o Judiciário. Ao juiz é proibido somente revisar o mérito do ato discricionário*” (MAZZA, 2013, p. 235). Logo, geralmente é possível o controle judicial da discricionariedade administrativa, desde que respeitados os limites assegurados pela lei à atuação da Administração.

- Indiretas: interpretação dos textos, artigos e livros lidos, com as próprias palavras de quem o fez (paráfrase), no corpo do texto. Veja:

Normalização do Roteiro

Nesse sentido, Fazenda (2002) ensina que a interdisciplinaridade pode trazer aos alunos a aproximação com outras perspectivas, que são diferentes das suas, amadurecimento e sensibilidade para assuntos controversos, habilidade para avaliar, integrar e sistematizar conteúdos, possibilitando a ligação entre saberes diferentes.

Ou ainda, pode-se indicar o nome do autor somente ao final. Observe:

Os resultados almejados durante e após a implementação da nova abordagem metodológica, dizem respeito a uma aproximação do Projeto Integrador à vida e cultura dos alunos. Como os alunos detêm certo poder de escolha em relação aos assuntos e métodos utilizados no projeto, a tendência é que tenham maior motivação para trabalhar na solução da problemática apresentada (BENDER, 2018).

Em caso de dúvida e ainda, para consultar outras informações, consulte o manual de normas do IESC/FAG, disponível no link: <https://www.iescfag.edu.br/index.php/servicos-master/programas-institucionais/trabalho-de-conclusao-de-curso>

REFERÊNCIAS

BENDER, Willian. **A aprendizagem baseada em projetos**. Porto Alegre: Penso, 2018.

BACICH, Lilian. MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora**. Porto Alegre: Penso, 2018.

CHEMIN, Beatris Francisca. **Manual da Univates para trabalhos acadêmicos: planejamento, elaboração e apresentação**. 3. ed. Lajeado: Univates, 2015.

FAZENDA, I. C. (org.). **Dicionário em construção: interdisciplinaridade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

GIL, Antônio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 12. reimpr. **São**

Paulo: Atlas, v. 7, n. 1-1, 2014.

INSTITUTO EDUCACIONAL SANTA CATARINA – FACULDADE DE GUARÁÍ.

Manual de TCC. Guaraí/TO, 2018. Disponível em:

<https://www.iescfag.edu.br/index.php/servicos-master/programas-institucionais/trabalho-de-conclusao-de-curso>>. Acesso em: 20/02/2020.

MAZZA, Alexandre. **Manual de direito administrativo**. 3ª ed. Atualizada. São Paulo: Saraiva, 2013.

APÊNDICE F – Proposta da Questão Motriz Alterada e Validada



Questão Motriz

Identifique um problema que o incomoda como morador do local em que você vive e que envolva as disciplinas do semestre (pertinentes ao problema investigado), podendo alcançar as que você já estudou ou ainda irá estudar.

[illegible]



UNIVATES

Rua Avelino Tallini, 171 - Bairro Universitário
Lajeado I RS I Brasil I CEP 95900-000 I Cx. Postal 155
Telefone: (51) 3714-7000
www.univates.br I 0800-700-809